



Robinson Tanja & Soini Maria

Lapsen sosioemotionaalisten haasteiden tukeminen päiväkotiryhmässä

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutusohjelma  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapsen sosioemotionaalisten haasteiden tukeminen päiväkotiryhmässä (Tanja Robinson & Maria Soini)

Kandidaatintutkielma, 46 sivua

Syyskuu 2020

---

Tutkielmamme tavoitteena on kartoittaa, miten sosioemotionaaliset haasteet ilmenevät varhaiskasvatusikäisillä lapsilla, koota yhteen tutkimuskirjallisuudessa esiin nousevia tukitoimia sosioemotionaalisiin haasteisiin sekä selvittää, mikä on varhaiserityiskasvatuksen rooli tukitoimien toteuttamisessa. Muun muassa inklusion myötä varhaiskasvatuksen henkilöstön tarve tiedolle erilaisista haasteista ja tukitoimista on kasvanut.

Tutkimusmenetelmänä käytämme narratiivista kirjallisuuskatsausta. Sen avulla pystymme rakentamaan laajan ja ajantasaisen kuvan käsiteltävästä aiheesta sekä muodostamaan selkeän ja helposti luettavan koonnin tutkielman tuloksista. Aineistoa olemme keränneet kotimaisista ja kansainvälisistä tietokannoista sekä käsin poimimalla. Aineisto on rajattu koskemaan keskeisiä käsitteitämme, ajallisesti 2000-luvulle. Käyttämämme artikkelit ovat vertaisarvioituja ja muunkin kirjallisuuden olemme arvioineet luotettaviksi lähteiksi tieteellisten käytäntöjen mukaisesti.

Sosioemotionaaliset haasteet näyttäytyvät useimmiten lapsen käyttäytymisessä. Haastavaa käyttäytymistä on joko ulospäin suuntautuvaa tai sisäänpäin kääntynyttä ja itsesääätelytaidot vaikuttavat käyttäytymisen haasteisiin yleisesti. Tukitoimissa tärkeiksi seikoiksi esiin nousi lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tukitoimia suunniteltaessa, arjen struktuurin rakentaminen, varhaiskasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatu, varhaiskasvattajan sensitiivisyys ja vertaissuhteiden sekä sosiaalisten taitojen ja tunteiden säätelyn kehittymisen tukeminen. Varhaiserityiskasvatus sulautuu vahvasti tavallisen päiväkotiryhmän arkeen, jonka vuoksi sen erittely on hyvin vaikeaa – ellei jopa mahdotonta.

Olemme koonneet tietoa tukitoimista kattavasti ja monipuolisesti. Tukitoimet tulee kuitenkin aina suunnitella yksilöllisesti lapsen tarpeet huomioiden, jonka vuoksi kaikkia esittämiämme tukitoimia ei ole tarpeen hyödyntää jokaisen lapsen kohdalla. Kirjallisuuskatsauksena tutkielmamme ei vielä anna kokonaiskuvaa teorian ja käytännön suhteesta kentällä. Tämän vuoksi tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden arviointi on haastavaa. Aiheesta olisikin hyvä tehdä vielä jatkotutkimusta.

Avainsanat: sosioemotionaalinen kehitys, sosioemotionaaliset haasteet, itsesääätelytaidot, tukitoimet, varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus

University of Oulu

Faculty of Education

Supporting Child's Social, Emotional and Behavioural Difficulties in Day-care Group (Tanja Robinson & Maria Soini)

Bachelor's thesis, 46 pages

September 2020

---

The aim for our thesis was to chart how Social, Emotional and Behavioural difficulties manifest in early childhood; compile support methods for said difficulties from scientific literature; and determine the role of early childhood special education in executing said support methods. The early childhood educators' need for knowledge of these difficulties and support methods for them has increased especially due to inclusive early childhood education.

Our thesis is a narrative literature review. With this method we can construct an extensive and up-to-date image of the topic at hand and form a clear and easy-to-read compilation of the results. We have collected literature from both Finnish and International databases and by picking some items by hand. We have limited the literature to our key concepts and only used literature written in the 21st century. We have used peer-reviewed articles and other literature that we have evaluated to be reliable sources according to scientific practices.

Challenging behaviour can be divided into externalising and internalising behaviour, and the level of self-regulation skills affect these difficulties in general. The support methods include structured environment and practices, high quality interaction between the child and the early childhood educator, sensitivity of the early childhood educator, and support of development of peer relations, social skills, and regulation of emotions. Early childhood special education integrates into the daily life of a day-care group and therefore separating it is very difficult – if not impossible.

We have compiled a versatile list of support methods. When choosing appropriate support methods, it is vital to take into consideration the child's individual needs. Not all the presented methods are needed to be implemented with every child. Since our thesis is a literature review it does not map out the relation of the theory and practices on the work field. Therefore, evaluating the reliability and generalisation of the results is challenging. Further study of this topic on the field is needed.

Keywords: Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD), social and emotional development, self-regulation skills, support methods, early childhood education, early childhood special education

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys.....</b>	<b>9</b>
2.1	Sosioemotionaalinen kehitys varhaislapsuudessa.....	9
2.1.1	<i>Sosiaalisen kompetenssin rakentuminen .....</i>	<i>10</i>
2.1.2	<i>Itsesäätelytaidot.....</i>	<i>11</i>
2.2	Tutkielman keskeiset käsitteet.....	12
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen lähtökohdat .....</b>	<b>14</b>
<b>4</b>	<b>Sosioemotionaaliset haasteet .....</b>	<b>16</b>
4.1	Ulospäin suuntautuva käyttäytyminen .....	19
4.1.1	<i>Aggressiivinen käyttäytyminen .....</i>	<i>19</i>
4.1.2	<i>Uhmakas käyttäytyminen .....</i>	<i>21</i>
4.1.3	<i>Levoton käyttäytyminen.....</i>	<i>21</i>
4.2	Sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen.....	23
4.2.1	<i>Sosiaalinen estyneisyys ja yksin oleminen .....</i>	<i>24</i>
4.2.2	<i>Tunteiden säätelyvaikeus .....</i>	<i>25</i>
<b>5</b>	<b>Tukitoimet päiväkotiryhmässä.....</b>	<b>27</b>
5.1	Lapsen yksilölliset tarpeet .....	28
5.2	Arjen struktuuri.....	29
5.2.1	<i>Pelissäännöt ja toiminnan suunnittelu .....</i>	<i>29</i>
5.2.2	<i>Pienryhmätoiminta.....</i>	<i>30</i>
5.3	Varhaiskasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus .....	31
5.3.1	<i>Toiminnanohjaus ja ennakointi .....</i>	<i>32</i>
5.3.2	<i>Positiivinen palaute .....</i>	<i>34</i>
5.4	Varhaiskasvattajan läsnäolo .....	35
5.4.1	<i>Tilan antaminen ja turvallinen ympäristö.....</i>	<i>36</i>
5.4.2	<i>Leikki.....</i>	<i>37</i>
<b>6</b>	<b>Yhteenveto .....</b>	<b>38</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>40</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>42</b>

# 1 Johdanto

Tässä tutkielmassamme perehdymme lapsen sosioemotionaalisiin haasteisiin ja niiden tukitoimiin varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä. Olemme molemmat omien lastemme kasvaessa saaneet seurata heidän kehitystään ja erinäiset esiin nousseet haasteet ovat herättäneet mielenkiintomme varhaiskasvatusikäisten lasten tuen tarpeisiin ja erityisesti niihin olemassa oleviin tukitoimiin. Kokemuksemme harjoitteluissa ja yhdessä käymämme keskustelut ovat vahvistaneet kiinnostustamme sekä käsitystämme aiheen ajankohtaisuudesta ja merkityksellisyydestä. Eri-tyisesti inklusiosta ja sen toteutuksesta johtuvasta haastavasta käyttäytymisestä on viime aikoina käyty paljon julkista keskustelua, mikä osin on vaikuttanut kiinnostukseemme aihe-  
tamme kohtaan, ja se tekee siitä myös varsin ajankohtaisen (ks. esim. Ali-Hokka, 22.1.2020; Manner, 24.5.2019). Opintoihimmekin sisältyy yksi varhaiserityiskasvatuksen viiden opinto-  
pisteen laajuinen kurssi, ja lisäksi varhaiserityiskasvatusta on pintapuolisesti sivuttu muutamilla  
muillakin kursseilla (Oulun yliopisto, n.d.). Opinnoissamme on myös mahdollista suorittaa eri-  
tyispedagogiikan opintoja sivuaineena, mutta mikäli näin ei tee, jää mielestämme varhaiserityiskasvatuksen käsittely opinnoissamme varsin niukaksi.

Lapsen kehitykseen ja tuen tarpeisiin liittyvän tutkimustiedon ja erilaisten tukitoimien hallitseminen on varhaiskasvattajille ensiarvoisen tärkeää, jotta pystytään takaamaan heidän vastuullaan varhaiskasvatuksessa olevien lasten oikeus laadukkaaseen, monipuoliseen ja tasa-arvoiseen varhaiskasvatukseen (ks. Varhaiskasvatuslaki, 1:3 §). Suomessa varhaiskasvatus perustuu nykyisin inklusion periaatteelle ja tavoitteena on tarjota lapselle hänen tarvitsemansa tuki sen ilmetessä ja siinä ympäristössä, jossa lapsi toimii (Opetushallitus [OPH], 2018; OPH, 2017). Varhaiskasvattajilta vaaditaankin kasvavissa määrin tietoa ja osaamista liittyen sekä tuen tarpeisiin että pedagogisiin tukitoimiin (OPH, 2017). Koska lapset ovat kaikki ainutlaatuisia yksilöitä ja heillä jokaisella on omat vahvuutensa ja haasteensa, on luonnollista, että päiväkotiryhmissä on siis myös lapsia, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Pihlajan (2009) mukaan tavallisessa lapsiryhmässä, jossa oli sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia, olivat pedagogiset välineet heikot. Tämä tukee ajatusta siitä, että lasten sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa myös uudelle tutkimustiedolle on tarvetta, sillä näitä tarvittavia ja tarjolla olevia tukitoimia tulisikin jatkuvasti kehittää. Näin voidaan taata, että lapset saavat tarvitsemansa tuen omassa päiväkotiryhmässään sekä pystyvät tasavertaisesti kokemaan osallisuuden tunnetta vertaisryhmässään (OPH, 2018). Jo siis oman osaamisemme ja ammatillisuutemme kehittämisen

vuoksi, pidämme tärkeänä koota yhteen tietoa tukitoimista sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseksi.

Lasten sosioemotionaalisista haasteista sekä niiden tukitoimista onkin viime vuosina tehty tutkimusta jo melko kattavasti eri näkökulmista, mutta koimme tiedon olevan jokseenkin hajanaista. Tämän vuoksi halusimme koota kirjallisuudessa nousevat tuen eri mahdollisuudet ja muodot yhteen – tarkastellen erityisesti varhaiserityiskasvatuksen roolia tukitoimissa tavallisen päiväkotiryhmän arjessa. Ahonen (2015) on tutkinut varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellista ja pedagogista toimintaa sosioemotionaalisesti tukea tarvitsevien lasten kanssa haastavissa kasvatustilanteissa. Varhaiskasvattajan näkökulmasta haastavia kasvatustilanteita aiheuttivat muun muassa vaatimus toiminnan loppuun saattamisesta, liian pitkä sitoutuminen, suunnitellun toiminnan kiinnostavuus ja kasvattajan kyky mukautua tilanteisiin (Ahonen, 2015). Haastavissa kasvatustilanteissa keskeistä oli varhaiskasvattajan vuorovaikutustapa ja tärkeimmät pedagogiset toimintatavat olivat pienryhmätoiminta, ennakointi, positiivinen palaute ja varhaiskasvattajan reflektio (Ahonen, 2015).

Viitala (2014) korostaa, että paras tapa vastata sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten tuen tarpeisiin olisi yhdistää inklusiivisen kasvatuksen periaatteet, varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen periaatteet sekä sosioemotionaalisen tuen tarpeen huomioiminen. Tukea tarvitsevien lasten yhdenvertainen osallisuus on tärkeä tekijä varhaiskasvatuksen ryhmien sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Viitala, 2014). Näiden lasten sosiaalinen osallisuus ei kuitenkaan ollut yhdenvertaista lapsiryhmissä. He eivät myöskään usein saaneet tarpeeksi varhaiskasvattajien tukea yhteenkuuluvuudentunteen rakentumiseen eivätkä ystävyyssuhteiden muodostamiseen (Viitala, 2014).

Raver ja Knitzer (2002) painottavat lapsen tulevan koulumenestyksen olevan sidoksissa lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen jo varhaiskasvatusvaiheessa. Epäsosiaalisesti käyttäytyvä varhaiskasvatusikäinen lapsi osallistuu vähemmän ryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen, ei ole yhtä hyväksytty vertaisryhmässään ja saa kasvattajilta muita vähemmän apua ja ohjeistusta sekä positiivista palautetta (Raver & Knitzer, 2002). Lisäksi Raver ja Knitzer (2002) esittävät antisosiaalisesti tai aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen todennäköisesti menestyvän akateemisesti muita heikommin, mikä lisää myöhemmässäkin vaiheessa riskiä opiskelujen keskeytymiseen tai jopa nuorisorikollisuuteen. On mahdollista, että sosioemotionaalinen kompetenssi vaikuttaa lapsen koulumenestykseen jopa kognitiivisia taitoja ja perhetaustaa enemmän

(Raver ja Knitzer, 2002). Denham (2006) korostaa sen tärkeyttä, että kasvattajilla olisi käytös-  
sään arviointimenetelmiä ja tukitoimia, joilla lapsen sosioemotionaalista kompetenssia voidaan  
vahvistaa jo varhaisessa vaiheessa. Näin voidaan varmistaa kauaskantoisesti lapsen hyvinvointi  
ja koulumenestys myös tulevaisuudessa (Denham, 2006). Useimmille nuorille lapsille käyttäy-  
tymisen haasteet ovat ohimenevä vaihe, mutta lapsi, joka aloittaa koulun ilman vaadittavaa so-  
sioemotionaalista kompetenssia ja kielellisiä taitoja, voi tarvita koulun taholta jopa kolminker-  
taisesti tukea kielen, käyttäytymisen ja oppimisen saralla (Hartas, 2011).

Fields (2012) huomauttaa perinteisten toimintamallien keskittyvän asiattomaan käyttäytymi-  
seen ja sen karsimiseen. Niiden vastapainoksi hän esittelee positiivisen käyttäytymisen tu-  
kemisen toimintamallin (School Wide Positive Behaviour Support), joka puolestaan painottuu  
soveliaaseen ja toivottuun käyttäytymiseen ja siihen, kuinka sitä voidaan rohkaista enemmän.  
Noin 80–90 prosenttia oppilaista käyttäytyy hyvin, mutta heidän käyttäytymisensä jää huo-  
miotta, sillä opettajan aika ja huomio kiinnittyy huonosti käyttäytyviin oppilaisiin (Fields,  
2012). Tässä toimintamallissa pyritäänkin siirtämään opettajan huomion painopiste asiattoman  
käyttäytymisen korjaamisen sijaan toivotun käytöksen kehumiseen ja palkitsemiseen (Fields,  
2012). Fields (2012) tuo myös esiin varhaisen puuttumisen tärkeyden. Tutkimuksessa tuli esiin,  
että alkuopetuksen opettajat saavuttivat parempia tuloksia uhmakkaan käyttäytymisen muutta-  
misessa, kuin vanhempien peruskoululaisten kanssa työskentelevät opettajat (Fields, 2012).

Vaikka varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on tietoa sosioemotionaalisten haasteiden tukemi-  
sestä, tukitoimien käytäntöön tuominen koetaan haastavana esimerkiksi varhaiskasvattajien ko-  
keman epävarmuuden vuoksi (Ahonen, 2015; Viitala, 2014). Viitala (2014) kertoi syyksi tuki-  
toimien käytäntöön tuomisen puuttumiseen muun muassa sen, että jokainen sosioemotionaali-  
sesti haastavasti käyttäytyvä lapsi on erilainen, joten yhtä oikeaa tapaa tukea heitä ei ole. Lisäksi  
varhaiskasvattajat voivat kokea, etteivät heidän resurssinsa välttämättä aina riitä sosioemotio-  
naalista tukea tarvitsevien lasten riittävään huomioimiseen tavallisessa lapsiryhmässä, koska  
nämä tarvitsisivat paljon varhaiskasvattajan konkreettista apua käyttäytymisensä tukemiseen  
(Alijoki, 2006).

Sosioemotionaalisen kehityksen asianmukainen tukeminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä lap-  
sen, jonka itsesäätelytaidot ja sosiaalinen kompetenssi ovat vajavaisia, on vaikea oppia ja sosi-  
aalisesti samastua toisiin varhaisvuosinaan ja vielä kouluun siirtymisensä jälkeenkin (Hartas,  
2011). Itsesäätelytaidot mahdollistavatkin sosiaalisen vuorovaikutuksen, joka on merkittävää

lapsen kehitykselle (Ahonen, 2017). Sajaniemi ja Mäkelä (2014) nostavat esiin myös yhteistoinnallisuuden merkityksen varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä syrjäytymisen ehkäisylle ja yleisesti lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta. Yhteyden kokemisen kautta lapsi kokee tulevansa kuulluksi ja olevansa osa ryhmää (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Haasteet toverisuhteissa voivat aiheuttaa lapselle fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista vertaisryhmän ulkopuolelle ajautumista (Laine, 2002). Tällaisilla haasteilla on mahdollisia pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen ja nuoren hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin – pahimmillaan ne voivat johtaa syrjäytymiskiarteeseen (Laine, 2002). Pitkään jatkuessaan vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen vaikuttaa negatiivisesti lapsen minäkäsitykseen ja itsearvostukseen, sillä vertaisryhmän keskinäisen myönteisen vuorovaikutuksen jäädessä vähäiseksi, ei lapsi myöskään harjaannu sosiaalisissa taidoissaan (Laine, 2002). Kuten Ahonenkin (2017) toteaa: ”koska ihminen on ennen muuta sosiaalinen olento, on sosiaalisesta kanssakäymisestä ulos jääminen aina traumaattinen kokemus” (s. 16).



## **2 Teoreettinen viitekehys**

Tässä luvussa esittelemme tutkielmamme teoreettisen viitekehysten sekä määrittelemme keskeisimmät käsitteet. Voidaksemme tunnistaa ja ymmärtää sosioemotionaalisia haasteita, meidän on tarpeen tuntea sosioemotionaalisen kehityksen perusteet. Niinpä teoreettinen viitekehysemme rakentuu varhaislapsuuden sosioemotionaalisen kehityksen ympärille. Käsittelemme sitä hieman laajemmin sosiaalisen kompetenssin ja itsesäätelyn käsitteiden kautta, sillä niiden ymmärtäminen on olennaista erityisesti tutkielmamme tulosten kannalta. Voidaksemme lisäksi kartoittaa olemassa olevia tukitoimia, täytyy meidän ensin määritellä mihin tukitoimia tarvitaan, eli sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseen, sekä missä näitä tukitoimia tarvitaan, eli päiväkotiryhmässä varhaiskasvatuksessa. Koska tukitoimet ovat aina seurausta yleisestä toiminnasta poikkeavasta tuen tarpeesta, myös varhaiserityiskasvatus on oleellinen osa tätä kokonaisuutta. Näin ollen tutkielmamme keskeisimmät käsitteet ovat sosioemotionaaliset haasteet, varhaiskasvatus sekä sen alakäsitteenä varhaiserityiskasvatus.

### **2.1 Sosioemotionaalinen kehitys varhaislapsuudessa**

Sosioemotionaalinen kehitys rakentuu joukosta taitoja, joita ihminen tarvitsee kyetäkseen kontrolloimaan omia tunteitaan sekä käyttäytymistään (Ahonen, 2017). Näiden taitojen kokonaisuutta kutsutaan sosiaalseksi kompetenssiksi, ja tämä kokonaisuus käsittää sekä sosiaaliset että sosiokognitiiviset taidot (Ahonen, 2017). Ahonen (2017) erittelee sosiaalisia taitoja olevan esimerkiksi kyky liittyä ryhmään sekä tehdä yhteistyötä. Sosiokognitiivisia taitoja ovat muun muassa itsearvostus ja käsitykset itsestä, sosiaalinen ymmärtäminen sekä tavoitteet ja aiheet toisia kohtaan (Ahonen, 2017). Sosiaalinen kompetenssi on siis positiivista käyttäytymistä, kykyä muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita sekä säädellä omaa negatiivista käyttäytymistään (Ahonen, 2017). Toisaalta lapsen sosiaalinen kehitys on myös vahvasti yhteydessä ympäristöön, jossa lapsi kasvaa, joten sosiaalisen kompetenssin voidaan sanoa olevan sekoitus yksilön persoonallisuuden piirteitä sekä sosiaalisen ympäristön, kuten perheen ja varhaiskasvatusympäristön, vaikutuksia (Smart ja Sanson, 2001).

### 2.1.1 Sosiaalisen kompetenssin rakentuminen

Ihmisen sosiaalisen käyttäytymistavan perustan rakentuminen alkaa jo hyvin varhain, vauvan ja vanhempien (tai muiden vauvasta huolehtivien aikuisten) välisessä vuorovaikutuksessa (Keltikangas-Järvinen, 2015; Laine, 2002). Perheenkeskeisessä vuorovaikutusympäristössä lapsella on mahdollisuus itse osallistua oman sosiaalisen maailmansa kehittämiseen ja rakentaa ymmärrystä sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutustavoista (Laine, 2002). Schultz, Izard, Ackerman ja Youngstrom (2001) korostavat, että tunnetaitojen kehittymistä voi tapahtua jo varhaislapsuudessa. Jo ymmärrys kasvojen ilmeistä voi tarjota vauvalle tai taaperoiikäiselle riittävästi tietoa positiiviseen vuorovaikutukselliseen kanssakäymiseen (Schultz ym., 2001). Tämän perheen vuorovaikutusympäristössä oppimansa käyttäytymistavan pohjalta lapsi myöhemmin muodostaa toverisuhteita ja vakiinnuttaa asemansa vertaisryhmässä (Laine, 2002).

Positiiviset kokemukset sekä lapsen ja vanhempien väliset turvalliset kiintymyssuhteet vahvistavat lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymistä, negatiiviset kokemukset ja turvattomat kiintymyssuhteet puolestaan voivat johtaa epäsosiaaliseen käyttäytymiseen (Laine, 2002). Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa myös siihen, miten lapsi tulkitsee toisten ihmisten käytöstä, millaisia päättelyketjuja hän muodostaa sekä millaisia syyseuraussuhteita hän on taipuvainen havaitsemaan asioiden välillä. Turvallisesti kiintynyt lapsi näkee positiivisia viestejä ympärillään, kun taas turvattomasti kiintynyt lapsi näkee maailman pahana ja pelottavana paikkana (Keltikangas-Järvinen, 2015).

Myös temperamenttipiirteillä on vaikutuksensa lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen, ja temperamentti sekä käyttäytyminen yhdistetäänkin myöhempään sosiaaliseen kompetenssiin ja hyvinvointiin (Keltikangas-Järvinen 2015; Smart & Sanson, 2001). Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan temperamenttipiirteet vaikuttavat muun muassa lapsen sosiaalisuuteen; siihen, miten hän tulkitsee ympäristönsä viestejä, ujouteen ja estyneisyyteen, aktiivisuuteen, tarkkaavaisuuteen sekä lapsen tapaan ilmaista tunteita. Temperamenttipiirteet ovat synnynnäisiä ja suhteellisen pysyviä, mutta ne muokkautuvat jonkin verran ympäristön vaikutuksesta. (Keltikangas-Järvinen, 2015). Tämän vuoksi kasvatuksellisilla keinoilla onkin mahdollista tukea sosioemotionaalista kehitystä tavoin, jotka mahdollistavat sosiaalisten taitojen kehittymisen geneettisistä lähtökohdista huolimatta (Ahonen, 2017).

### 2.1.2 Itsesäätelytaidot

Itsesäätelytaidot ovat yksilön kykyä säädellä tunteita, käyttäytymistä ja kognitiivista toimintaa tilanteen mukaisesti (Ahonen, 2017). Itsesäätelytaidot ovatkin mahdollisesti sosiaalisen kompetenssin osa-alueista tärkein (Ahonen, 2017). Itsesäätelytaitojen kehitykseen vaikuttavat ainakin ”yksilön myötäsyttyiset ominaisuudet ja reagoitaitapumukset, myötäsyttyinen tarve ymmärtää, jäsentää ja hallita ympäristöään ja itseään, käsitykset itsestä yksilönä ja yhteisön jäsenenä ja käsitykset muista ihmisistä, ympäristön palaute ja aktiivinen sosiaalinen toiminta” (Aro, 2020a, s. 16–17). Aro (2020a) huomauttaa, ettei itsesäätelyn määrittely kuitenkaan ole suoraviivaista, sillä eri teoriasuuntaukset määrittävät itsesäätelyn eri näkökulmista. Muun muassa temperamentti, vuorovaikutus, motivaatio, tarkkaavaisuus ja aivojen tutkimus tuovat käsitteen määrittelyyn omat näkökulmansa (Aro, 2020a).

Aro (2020a) korostaa, ettei kolmea itsesäätelyn ulottuvuutta – tunne, käyttäytyminen ja kognitiivinen toiminta – voida tarkastella täysin toisistaan erillisinä, sillä ne nivoutuvat lapsen itsesäätelykyvyssä varsin tiiviisti toisiinsa. Aro (2020a) mukaan tunteiden säätely tarkoittaa sitä, että ihminen ymmärtää ja hyväksyy tunteensa sekä pystyy säätelemään niiden ilmaisua tilanteeseen ja tavoitteisiinsa sopivalla tavalla. Tunteiden säätely mahdollistaa monimutkaisemmat vuorovaikutussuhteet sekä joustavan vuorovaikutuksen ympäristön kanssa (Aro, 2020a). Tunteiden säätely on suorassa yhteydessä käyttäytymisen säätelyyn, joka näkyy ihmisen kykyä toimia tilanteiden ja tavoitteiden mukaisella tavalla (Ahonen, 2017; Aro 2020a). Aro (2020a) mukaan ensimmäiset viitteet käyttäytymisen säätelyn kehityksestä näkyvät, kun lapsi pystyy noudattamaan vanhempiansa antamia kieltoja. Myöhemmin lapsen täytyy osata säädellä käyttäytymistään myös sosiaalisten normien sekä omien tavoitteidensa mukaisesti; esimerkiksi varhaiskasvatusikäisen lapsen täytyy pystyä jo vastustamaan toimintayllykkeitä, ja olemaan juttelematta kaverille satuhetken aikana (Aro, 2020a).

Ahonen (2017) mukaan kognitiivisen toiminnan säätelyllä on puolestaan yhteys käyttäytymisen säätelyyn. Kognitiivisen toiminnan säätely liittyy tarkkaavaisuuden ja muistin säätelyyn sekä esimerkiksi taitoon suunnitella ja arvioida toimintaa (Ahonen, 2017; Aro, 2020a). Kognitiivisen toiminnan säätely saattaa näkyä esimerkiksi keskittymisen haasteena ohjatuilla tuokioilla, koska lapsen on vaikea säädellä tarkkaavaisuuttaan (Ahonen, 2017). Kognitiivisen toiminnan säätely kehittyy nopeaa tahtia varhaislapsuudessa aivojen kasvaessa ja kehittyessä (Aro, 2020a). Leikki-ikäiset lapset alkavat hiljalleen käyttää itsesäätelyssään täsmällisiä itsenäisiä, ja joskus kognitiivisia, selviytymisstrategioita; ongelmanratkaisua, tuen hakemista, etäännyttämistä,

sisäänpäin kääntyvää, ulospäin suuntautuvaa, harhauttavaa, ongelman uudelleen määrittelemistä, ”tylsyttämistä” ja torjumista (Denham, 2006).

Tunteiden ja käyttäytymisen säätelytaidot ovat keskeisiä sosioemotionaaliselle kompetenssille, sillä nämä taidot edistävät lapsen hyvinvointia ja auttavat tätä ylläpitämään tyydyttäviä ihmissuhteita (Denham, 2006). Ahonen (2017) painottaakin itsesäätelytaitojen olevan merkittävässä asemassa lapsen sosiaalisissa suhteissa vertaisryhmän jäsenten kanssa ja mahdollistavankin vuorovaikutuksen ja sosiaaliset kokemukset. Ne edesauttavat sosiaalisten suhteiden solmimista ja ylläpitämistä niin muiden lasten kuin aikuistenkin kanssa (Ahonen, 2017). Lisäksi hyvät itsesäätelytaidot mahdollistavat vuorovaikutuksen myös silloin, kun ihmisellä on voimakkaita tunnekokemuksia (Aro, 2020a).

## **2.2 Tutkielman keskeiset käsitteet**

Tutkielmamme keskeisimmät käsitteet ovat sosioemotionaaliset haasteet, varhaiskasvatus sekä sen alakäsitteenä varhaiserityiskasvatus. Siinä missä vanhempien esimerkki ja tuki on lapsen sosioemotionaaliselle kehitykselle kenties merkityksellisintä, niin myös varhaiskasvatuksella on siinä suuri rooli (Fields, 2012). Siksi keskitymmekin tässä tutkielmassamme sosioemotionaalisten haasteiden tukitoimiin nimenomaisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa.

*Sosioemotionaaliset haasteet* ilmenevät sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa ja/tai tunnetaidoissa ja näyttäytyvät useimmiten haastavana käyttäytymisenä (Pihlaja, 2018). Määritelmää voidaan tarkentaa sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemisenä ei-toivottuna käyttäytymisenä, joka voi olla aggressiivista tai vetäytyvää, akateemisina ongelmina sekä sosiaalisten tai kielellisten taitojen puutteesta aiheutuvina epätydyttävänä ihmissuhteina (Viitala, 2014). Sosioemotionaalisesti haastava käyttäytyminen ei kuitenkaan ole vakio, vaan haasteiden ilmenemiseen vaikuttaa ympäristö ja konteksti (Pihlaja, 2018; Ahonen, 2015). Sosioemotionaaliset haasteet voidaan jakaa ulospäin suuntautuvaan ja sisäänpäin kääntyneeseen käyttäytymiseen (Ahonen, 2015). Merkittävä tekijä sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemisessä on lapsen itsesäätelytaidot (Ahonen, 2015; Aro, 2020b).

*Varhaiskasvatus* on Varhaiskasvatuslain mukaan kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta kokonaisuuden muodostavaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jonka pääpaino on pedagogiikassa (Varhaiskasvatuslaki, 1:2 §). Varhaiskasvatusta toteutetaan päiväkotitoimintana,

perhepäivähoitona sekä avoimena varhaiskasvatustoimintana (Varhaiskasvatuslaki, 1:1 §). Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat Suomen perustuslaki, varhaiskasvatuslaki, varhaiskasvatuksesta annettu valtioneuvoston asetus sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018). Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lasten oppimista, hyvinvointia sekä laaja-alaista osaamista (mm. ajattelu ja oppiminen, osallistuminen ja vaikuttaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, arjen taidot, monilukutaito) lasten ja henkilöstön keskisessä vuorovaikutuksessa sekä toiminnassa (OPH, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti varhaiskasvatuksessa pyritään tarjoamaan siihen osallistuville lapsille tasavertaiset edellytykset kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle (OPH, 2018).

*Varhaiserityiskasvatus* on osa varhaiskasvatustoimintaa ja sen tavoite on integroida lapsen kehityksen, oppimisen ja kasvatuksen menetelmät lapsen yksilöllisiin tarpeisiin varhaiskasvatuksen erilaisissa ympäristöissä (Pihlaja & Viitala, 2018). Moberg, Hautamäki, Kivirauma ja Lahinen (2015) korostavat, kuinka vaikeaa on vetää rajaa sille, missä kohtaa varhaiskasvatus muuttuu varhaiserityiskasvatukseksi, sillä perusmenetelmät ovat molemmissa hyvin samankaltaisia. Edellä mainittuihin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen vaatii kuitenkin näiden menetelmien soveltamista, joissakin tapauksissa hyvin merkittävästikin, muun muassa ajankäytön, intensiteetin, rakenteen ja vahvistamisen osa-alueilla (Moberg ym., 2015). Varhaiserityiskasvatus siis mahdollistaa päiväkotiryhmään laajempia tukitoimia kuin varhaiskasvattaja pystyisi yksin tarjoamaan (Pihlaja, 2018).

### 3 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkielmamme tavoitteena on koota yhteen kattavasti tietoa sosioemotionaalisista haasteista, sekä tuoda esiin konkreettisia tukitoimia, joita varhaiskasvattajat pystyvät hyödyntämään työssään. Lisäksi pyrimme selvittämään, mikä on varhaiserityiskasvatuksen rooli tukitoimien toteuttamisessa. Pyrimme kokoamaan selkeän ja johdonmukaisen katsauksen. Kuten yllä toimme esiin, Suomessa varhaiskasvatus perustuu nykyisin inklusion periaatteelle, ja jotta lapsi saisi tarvitsemansa tuen, vaaditaan varhaiskasvattajilta koko ajan enemmän tietoa ja osaamista tuen tarpeisiin ja pedagogisiin tukitoimiin liittyen (OPH, 2018; OPH, 2017). Muun muassa näiden seikkojen vuoksi aiheesta on tärkeää saada lisätietoa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Kuinka tutkimuskirjallisuus määrittelee sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemisen varhaiskasvatusikäisen lapsen käyttäytymisessä?
2. Mitä tukitoimia tutkimuskirjallisuus tuo esiin lapsen sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseksi päiväkotiryhmän arjessa?
3. Mitä tutkimuskirjallisuus kertoo varhaiserityiskasvatuksen roolista näiden tukitoimien toteuttamisessa?

Teemme tutkielmamme kandidaatintutkielmana ja tutkimusmenetelmänä käytämme kirjallisuuskatsausta, tarkemmin narratiivista yleiskatsausta (Salminen, 2011). Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla pystytään antamaan laaja kuva käsiteltävästä aiheesta tai kuvaamaan aiheen historiaa ja kehityskulkua (Salminen, 2011). Narratiivinen kirjallisuuskatsaus antaa ajantasaista tutkimustietoa käsiteltävästä aiheesta ja pyrkii helposti luettavaan lopputulokseen, vaikakaan lopputulos ei ole analyttinen (Salminen, 2011). Narratiivinen kirjallisuuskatsaus ei kuitenkaan aseta tiukkoja rajoituksia tutkimukselle, mikä mahdollistaa myös laajan näkökulman valinnan tutkimukseen (Kangasniemi, Pietilä, Utriainen, Jääskeläinen, Ahonen & Liikainen, 2013). Mielestämme narratiivinen kirjallisuuskatsaus sopii hyvin tutkimusmenetelmäksi tutkielmaamme, koska aiomme koota tutkimustietoa yhteen saadaksemme lisätietoa ja kattavan käsityksen sosioemotionaalisten haasteiden tukitoimista. Pyrimme kokoamaan tietoa objektiivisesti emmekä niinkään aio ottaa kantaa tai kyseenalaistaa tutkimustuloksia, jotka olemme keränneet sellaisista lähteistä, jotka olemme tutkimusvaiheessa kriittisesti arvioineet luotettaviksi.

Kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu sekä kotimaisista että kansainvälisistä artikkeleista ja kirjallisuudesta. Olemme hakeneet aineistoa muun muassa Oula Finnasta, Artosta, Proquest Ericistä, Ebsco Ericistä sekä Google Scholarista. Hakusanoina olemme käyttäneet muun muassa termejä social, emotional and behavioral difficulties (SEBD), childhood, early childhood education, haastava käyttäytyminen, sosioemotionaaliset vaikeudet/haasteet, varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus sekä tukitoimet. Olemme osin täydentäneet aineistoamme poimimalla lähteitä myös käsin. Aineistomme olemme rajanneet tutkielmamme keskeisiä käsitteitä koskeviin julkaisuihin. Ajallisesti aineisto on rajattu 2000-luvulle, koska halusimme mahdollisimman ajantasaista tietoa, mutta kuitenkin niin pitkältä aikaväliltä, että tieto on vakiintunutta ja luotettavaa. Aineisto on lisäksi rajattu vertaisarvioituihin artikkeleihin, väitöskirjoihin sekä kirjallisuuteen, jotka olemme arvioineet tieteellisten käytäntöjen mukaisesti luotettaviksi. Kirjallisuuskatsauksemme lopullinen aineisto koostuu 38 julkaisusta.

Tutkimustuloksia läpi käydessämme luokittelimme löytämämme tukitoimet erilaisiin osa-alueisiin. Luokittelumme tarkoituksena on helpottaa näiden tukitoimien hahmottamista kokonaisuutena, mutta emme esitä sitä millään muotoa absoluuttisena totuutena tai ainoana oikeana vaihtoehtona – jo senkin vuoksi, että monet esittelemistämme tukitoimista nivoutuvat erottamattomasti yhteen ja toimivat vahvasti suhteessa toisiinsa.

Olemme huomanneet aiemmissa opinnoissamme yhteistyön olevan erityisen hedelmällistä, sillä dialogin kautta herää uudenlaisia näkökulmia ja ajatuksille rakentuu syvällisempiä merkityksiä. Tutkimuksen tekeminen yhdessä mahdollistaakin tutkijatriangulaation (Eskola & Suoranta, 1998). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa kohdetta, jolloin he keskustelevat havainnoistaan ja näkemyksistään ja näin useampi tutkija antaa tutkimukseen useita näkökulmia ja tekee tutkimuksesta monipuolisemman. Tämä on myös yksi tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä tekijä (Eskola & Suoranta, 1998).

Olemme pohtineet tutkimuksemme eettisyyttä ja mielestämme tutkimuksemme suurimmat eettiset kysymykset liittyvät lähteiden arviointiin, valintaan sekä käyttöön. Noudatamme tutkielmassamme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Pyrimme rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen tulosten arvioinnissa, käyttämään eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä, huomioimaan ja kunnioittamaan muiden tekemään tutkimustyötä asianmukaisilla viittauksilla sekä toimimaan kaikin puolin avoimesti ja vastuullisesti tutkimustuloksia julkaistaessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013).

## 4 Sosioemotionaaliset haasteet

Tässä luvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: kuinka tutkimuskirjallisuus määrittelee sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemisen varhaiskasvatusikäisen lapsen käyttäytymisessä? Sosioemotionaaliset haasteet ja erityisesti niiden näyttäytyminen käyttäytymisen haasteina ovat selkeästi varsin vaikeasti määriteltävissä, sillä se nousi kirjoituksissa esille lähes poikkeuksetta taustatietoa etsiessämme (Aro, 2020b; Ahonen, 2015; Pihlaja 2018). Aro (2020b) korostaa lapsen kehitykseen ja erityisesti käyttäytymiseen vaikuttavan monia eri tekijöitä; jo aiemminkin mainittujen temperamenttipiirteiden lisäksi tulisi aina myös huomioida muun muassa lapsen yksilöllinen kehitys, ympäristö ja elämäntilanne. Nämä käyttäytymisen haasteet eivät useinkaan varsinaisesti poikkea lapsen kehityksen mukaisista vaiheista muutoin kuin voimakkuudeltaan tai toistuvuudeltaan (Aro, 2020b).

Lisäksi tavat tarkastella näitä käyttäytymisen haasteita ja osa-alueita vaihtelevat paljolti. Esimerkiksi Pihlaja (2018) sekä Briggs-Gowan ja Carter (2007) jaottelevat sosioemotionaaliset haasteet sisäänpäin kääntyneeseen käyttäytymiseen, ulospäin suuntautuneeseen käyttäytymiseen, käyttäytymisen säätelyn häiriöihin sekä epätyypilliseen käyttäytymiseen. Pihlaja (2018) huomauttaa epätyypillisen käyttäytymisen liittyvän lapsen traumaattisiin elämäntapahtumiin, kuten kaltoinkohteluun, tai epätyypillisiin käyttäytymisen piirteisiin, kuten autismin kirjon piirteisiin. Epätyypillisesti käyttäytyvä lapsikin hyötyy monista esille tuomistamme tukitoimista, mutta ongelmien vakavuus vaatii kuitenkin usein monialaista yhteistyötä ja siten laajempia tukitoimia (Pihlaja, 2018). Tämän vuoksi emme keskity tutkielmassamme epätyypilliseen käyttäytymiseen sen tarkemmin. Sen sijaan jäsenämme sosioemotionaalisia haasteita ja niiden ilmenemistä varhaiskasvatusikäisillä Ahosen (2017) esittämän jaottelun mukaisesti (ks. kuva 1). Ahonen (2017) jakaa käyttäytymisen haasteet ulospäin suuntautuvaan ja sisäänpäin kääntyneeseen käyttäytymiseen ja sisällyttää itsesäätelytaidot ja niiden kehityksen vaikutukset käyttäytymisen haasteisiin yleisesti.





Kuva 1. Sosioemotionaaliset haasteet (Ahonen, 2017).

Lapsen käytös voidaan määritellä haastavaksi silloin, kun normaaliin kehitykseen liittyvä käyttäytyminen, kuten aggressiivisuus, uhmakkuus, pelot tai murheellisuus, on voimakasta ja jatkuu pitkään tai, kun käyttäytymisen taajuus ja intensiteetti on paljon pienempää kuin lapselta voitaisiin odottaa (Briggs-Gowan & Carter, 2007). Toisaalta haastavaa käyttäytymistä on myös sellainen käyttäytyminen, joka ei ole koskaan kehityksen kannalta tarkoituksen mukaista, kuten edellä mainitut autismin kirjoon liittyvät käyttäytymisen piirteet (Briggs-Gowan & Carter, 2007). Esimerkiksi omien rajojensa hakeminen ja tunnereaktioiden kontrollin menettäminen ovat luonnollinen osa lapsen kehitystä, mutta niiden toistuessa tai haitatessa lapsen kehitystä ja toimimista arjessa tavallista enemmän, voidaan puhua itsesäätelytaitojen ja käyttäytymisen haasteista (Ahonen, 2017).

Käyttäytymisen itsesäätely on oleellista ihmisen toiminnalle (Denham, 2006; Smart & Sanson, 2001). Toivotun ja ei-toivotun käyttäytymisen määrittelyyn ja tulkintaan vaikuttaa kuitenkin erilaiset kulttuurilliset ja kontekstisidonnaiset tekijät (Denham, 2006; Smart & Sanson, 2001). Rauhallisuutta ja tarkkaavaisuutta suosivan suomalaisen yhteiskunnan mittapuulla levottomimmat tai vilkkaimmat lapset saattaisivat jossain toisessa kulttuurissa ollakin vain keskivertovilkkaita (Ahonen, 2017). Briggs-Gowan ja Carter (2007) tuovat myös esille, kuinka sosioemotionaaliset haasteet ilmenevät eri tavoin lapsilla, joilla on kehityksellistä viivästymää. Tukitoimia valittaessa tämä on tärkeää huomioida, koska tukitoimet voivat toimia toisin eri lapsilla, riippuen siitä, ovatko he kehittyneet normaaliin tahtiin vai eivät (Briggs-Gowan & Carter, 2007). Täytyy myös huomioida mahdollisuus, että lapsen häiritsevä käyttäytyminen voi johtua hänen

elämäntilanteestaan (Aro, 2020b). Schultz ja hänen kollegansa (2001) esittävät perheessä esiintyvän vihaisuuden voivan haitata lapsen tunnetaitojen kehitystä. Lapsen estoton ei-toivottu käyttäytyminen voi olla merkittävässä roolissa provosoimassa lapseen kohdistuvaa vihaisuuden ilmaisua, joka puolestaan viivästyttää lapsen mahdollisuuksia rakentaa merkityksellisiä yhteyksiä tunneviuhkeiden, tilaisuuksien ja kokemusten välillä (Schultz ym., 2001). Sosioemotionaalisten haasteiden määrittelyssä onkin tärkeää, että lasta havainnoidaan pitkällä aikavälillä ja monissa eri tilanteissa (Aro, 2020b).

Kuten yllä kerroimme, itsesäätelytaidot vaikuttavat sosioemotionaalisesti haastavaan käyttäytymiseen (Ahonen, 2017). Tutkimuksissa on tullut esiin, että lapsilla, joilla oli tunteiden säätelyn vaikeutta, oli usein myös sisäänpäin kääntynyttä tai ulospäin suuntautuvaa haastavaa käyttäytymistä, ja sama ilmiö näyttäytyi myös toisin päin (Mihic & Novac, 2018; Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer ja Horwitz, 2006). Sosioemotionaaliset haasteet ovat usein myös suhteellisen pysyviä (Briggs-Gowan ym., 2006). Mihic ja Novac (2018) nostivat esille, että niillä lapsilla, joilla oli paremmat kyvyt säädellä tunteitaan, oli myös vähemmän sosioemotionaalisia haasteita. Tämän tuloksen perusteella tunteiden säätelyn kehittymisen tukemisella pystytään myös ennalta ehkäisemään haastavaa käyttäytymistä (Mihic & Novac, 2018). Onkin tärkeää tiedostaa tunteiden säätelyn yhteys sosioemotionaalisesti haastavaan käyttäytymiseen, jotta lapsen käyttäytymistä pystytään paremmin ymmärtämään (Mihic & Novac, 2018).

Myös Greene (2005) nostaa esiin tunteiden säätelyn kehittymättömyyden haastavan käyttäytymisen taustalla. Lisäksi lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla on usein kyse siitä, että heidän taitonsa joustavuudessa ja turhautumisen sietämisessä eivät ole vielä riittävän kehittyneet, mikä johtaa turhautumiseen ja sitä kautta voimakkaaseen tunteiden purkaukseen (Greene, 2005). Joustamattomuus ja heikko turhautumisen sietokyky ilmenevät usein eri lapsissa hyvin monin erilaisin tavoin (Greene, 2005). Joustavuus ja turhautumisen sieto ovat taitoja, jolloin niitä voidaan harjoitella ja ne voivat kehittyä (Greene, 2005). Jotta näitä taitoja voidaan harjoitella kullekin lapselle oikealla tavalla, tulee Greenen (2005) mukaan ensin tunnistaa syy lapsen haastavalle käyttäytymiselle. Syynä haastavalle käyttäytymiselle on usein jonkin taidon kehittymättömyys (Greene, 2005). Näitä taitoja ovat toiminnanohjaustaidot, kielelliset prosessointitaidot, tunteiden säätelytaidot, kognitiiviseen joustavuuteen liittyvät taidot ja sosiaaliset taidot. Kun syy turhautumisesta johtuvaan haastavaan käyttäytymiseen löytyy, pystytään kyseisten taitojen kehittymistä tukemaan, jolloin taitojen kehittyessä turhautuminen vähenee ja sen myötä myös haastava käyttäytyminen vähenee (Greene, 2005).

Aron (2020b) mukaan itsesäätelyn haasteet ovat monisyisiä ja niiden tunnistamiseen ja määrittelyyn tarvitaankin usein lapsen kanssa työskentelevien asiantuntijoiden yhteistyötä. Itsesäätelyn haasteiden määrittelemistä vaikeuttaa myös se, että itsesäätelytaidot kehittyvät lapsilla hyvin eri tahtiin (Aro, 2020b). Saman lapsen kyky säädellä itseään vaihtelee kausittain ja lisäksi tilannetekijät tuovat myös oman haasteensa vaikeuksien arviointiin (Aro, 2020b). Aro (2020b) kertoo, että lapsen itsesäätelyn haasteet liittyvät usein käyttäytymisen häiriöihin ja niihin puolestaan liittyy monesti tiettyjä temperamenttipiirteitä. Keltikangas-Järvinen (2015) kuitenkin korostaa, että vaikka temperamentilla on oma osansa lapsen käyttäytymisessä, ei temperamentti yksistään aiheuta käytöshäiriöitä tai sopeutumattomuutta, vaan siihen vaikuttaa pitkäaikainen temperamentin ja ympäristön yhteensopimattomuus. Aro (2020b) esittääkin tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn haasteiden näkyvän usein joko yli- tai alisäätelynä. Ylisäätely voi näkyä jännittyneisyytenä tai estyneisyytenä, jolloin lapsi ei osaa tai uskalla näyttää todellisia tunteitaan tai ei osaa säädellä niitä (Aro, 2020b). Alisäätely taas näkyy vihanpurkauksina tai aggressiivisuutena (Aro, 2020b). Aro (2020b) huomauttaa näiden usein herättävänkin aikuisen huolen, sillä sekä yli- että alisäätely ovat lapsen kehitystä ja hyvinvointia haittaavia tekijöitä.

#### **4.1 Ulospäin suuntautuva käyttäytyminen**

Briggs-Gowan ja hänen kollegansa (2006) määrittelevät ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen ilmenevän aggressiivisuutena, ylivilkkautena, impulsiivisuutena sekä tarkkaamattomuutena. Ahonen (2015) taas jakaa sen yksinkertaisemmin aggressiiviseen, uhmakkaaseen ja levottomaan käyttäytymiseen. Käytännössä kuitenkin asiasisältö ei näissä määrittelyissä juurikaan poikkea, vaikka asiat onkin jaoteltu eri otsikoiden alle. Valitsimme tutkielmaamme Ahosen (2017) jaottelun, jossa Briggs-Gowanin ja hänen kollegoidensa (2006) erittelemät impulsiivisuus ja tarkkaamattomuus on sisällytetty levottomaan käyttäytymiseen.

##### **4.1.1 Aggressiivinen käyttäytyminen**

Aggressiivinen käyttäytyminen koetaan usein vaikeimmaksi käsitellä, koska se vaatii varhaiskasvattajalta aina välitöntä huomiota, sekä luo painetta suojella toisia lapsia, lasta itseään ja

toisinaan myös varhaiskasvattajaa itseään (Ahonen, 2017; Pihlaja, 2018). Pihlaja (2018) muistuttaa, että vaikka aggressiivisesta käyttäytymisestä puhuttaessa useimmiten ensimmäisenä tulee mieleen lyövä, potkiva ja pureva lapsi, voi aggressio yhtä lailla olla myös henkistä, sanallista tai passiivista. Aggressiivisen käyttäytymisen tarkoituksena onkin joko satuttaa fyysisesti tai loukata verbaalisesti ja se voi suuntautua joko toisiin ihmisiin, esineisiin tai myös lapseen itseensä (Ahonen, 2017; Pihlaja, 2018).

Aggressiivista käyttäytymistä katsotaan olevan reaktiivista ja proaktiivista (Ahonen, 2017). Reaktiivisesti käyttäytyvällä lapsella jokin ulkoinen ärsyke laukaisee reaktion, kun taas proaktiivisesti käyttäytyvä lapsi on oppinut käyttäytymisensä palkitsevan (Ahonen, 2017). Lapsen käyttäytyminen saa toisissa aikaan reaktion, jolloin lapsi toistaa toimintaansa ja toimii siten hallitummin tai jopa suunnitelmallisemmin (Ahonen, 2017). Poikkeus (2020) toteaa, että aggressio voi olla välineellistä halutun asian tai ryhmäaseman tavoittelua. Lapsi on omaksunut uskomuksen aggression oikeutuksesta, havainnut saavansa aggressiivisella käytöksellä etuja tai hyötyä sekä saanut malleja aggressiivisesta käytöksestä (Poikkeus, 2020). Lapsi ei useinkaan osaa toimia toisin, joten lapsen oppiessa vaihtoehtoisia toimintatapoja yleensä myös lapsen käyttäytyminen muuttuu (Ahonen, 2017).

Ahonen (2017) nostaakin esille rangaistusten tehottomuuden aggressiivisen käyttäytymisen muuttamisessa, sillä lapsen sosioemotionaaliset taidot ovat vasta kehittymässä eikä lapsi opi rangaistuksesta – ainakaan sitä, mitä kasvattaja haluaisi lapsen oppivan. Esimerkiksi lapsen lähettäminen jäähypenkille rauhoittumaan ei todennäköisesti tuota toivottua tulosta; jos lapsi ei alkujaankaan kykene hallitsemaan tunteitaan, ei hän myöskään kykene rauhoittumaan itsenäisesti (Ahonen, 2017). Asioiden käsitteleminen yhdessä varhaiskasvattajan ja lapsen kesken on tärkeää, mutta vasta kun tilanne ja lapsi ovat täysin rauhoittuneet, jotta lapsella todella on mahdollisuus käsiteltävä asia ymmärtää (Ahonen, 2017). Lapsen aggressiiviseen käytökseen on tärkeä puuttua myös sen vuoksi, ettei lapsen sosiaalinen maine muutu negatiiviseksi, jolloin lapsi voi joutua kiusatuksi ja myöhemmin syrjäytyneeksi vertaisryhmänsä keskuudessa (Poikkeus, 2020).

#### 4.1.2 Uhmakas käyttäytyminen

Uhmakkaalla käyttäytymisellä tarkoitetaan sitä, kun lapsi kyseenalaistaa säännöllisesti ja toistuvasti varhaiskasvattajan ohjeita ja sääntöjä sekä tahallisesti ärsyttää muita ympärillään, lapsi myös turhautuu helposti ja hänellä on taipumusta syyttää muita tai muuta kuin itseään (Aro, 2020b). Joillakin lapsilla muun muassa temperamenttipiirteet vaikuttavat siihen, että heidän on alkujaankin vaikea ajatella tai toimia joustavasti – heidän mielensä on joustamaton (Keltikangas-Järvinen, 2015). Ahonen (2017) korostaa uhmakkaan käyttäytymisen saavan aikaan hyvin konfliktiherkkiä tilanteita ja se siten vahingoittaa myös ryhmän ilmapiiriä. Se voi myös pahimmillaan eskaloitua aggressiiviseksi käyttäytymiseksi, jonka vuoksi osa asiantuntijoista ajattelee sen itse asiassa olevan oman osa-alueensa sijaan lievempi muoto aggressiivisesta käyttäytymisestä (Ahonen, 2017; Aro, 2020b).

Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvattajat kokevat lapsen jatkuvan sääntöjen ja ohjeiden kyseenalaistamisen ja lapselle yksinkertaistenkin asioiden toistuvan perustelemisen ja kertaamisen turhauttavaksi. Lisäksi se vaatii paljon varhaiskasvattajan huomiota, mikä puolestaan häiritsee ryhmätilanteissa toiminnan sujuvuutta sekä toiminnan suunnittelua (Ahonen, 2017; Fields, 2012). Näiden seikkojen vuoksi, sekä jatkuvan uhmakkaan käyttäytymisen haastaessa varhaiskasvattajan auktoriteetin, varhaiskasvattajan voi olla vaikea löytää kehumisen arvoisia asioita lapsen käyttäytymisestä, tai onnistua arvostamaan ja hyödyntämään niitä kertoja, kun lapsi käyttäytyy hyvin (Fields, 2012). Pihlaja (2018) alleviivaa kuitenkin varhaiskasvattajan vastuuta selvittää, johtuuko lapsen uhmakas käyttäytyminen lapsen negatiivisesta suhtautumisesta sääntöjä ja auktoriteettia kohtaan vai eikö lapsi kenties ymmärrä kuulemiaan moniosaisia ohjeistuksia.

#### 4.1.3 Levoton käyttäytyminen

Levoton käyttäytyminen on sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemismuodoista tyypillisin ja se näyttäytyy monin eri tavoin: lapsi voi olla motorisesti levoton, olla kykenemätön odottamaan vuoroaan, käyttää kovaa ääntä, toimia impulsiivisesti sekä toiminnan ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja ylläpitäminen voi tuottaa vaikeuksia (Ahonen, 2017). Motorinen levottomuus näkyy vaikeutena pysyä paikallaan: lapsi liikuttelee käsiään ja jalkojaan, kiemurtelee paikallaan, puhuu lakkaamatta tai lähtee jatkuvasti paikaltaan (Aro, 2020b). Impulsiivisuus puolestaan

näyttäytyy esimerkiksi reagoimisena ympäristön näkyvimpään ärsykkeeseen, vaikkei se olisi millään muotoa käsillä olevan tehtävän kannalta olennainen (Aro, 2020b). Lisäksi lapsen on vaikea seurata ohjeita tai ylläpitää keskittymistä annettuun tehtävään – lapsi saattaa helposti unohtua ajatuksiinsa tai keskittyä johonkin epäolennaiseen yksityiskohtaan (Aro, 2020b). Vaikka näitä piirteitä ja vilkkautta sinällään esiintyy yleisestikin lapsen luonnollisessa kehityksessä, ongelmalliseksi levottomuus muodostuu siinä vaiheessa, kun siitä on merkittävää haittaa lapsen osallisuudelle ryhmässä tai muuten ryhmän muille lapsille (Ahonen, 2017).

Aro (2020b) nostaa esille myös sen, että tavanomaisesti vilkkaan lapsen toiminta on hallittavissa ja lapsi rauhoitettavissa, toisin kuin ylivilkkaan lapsen tapauksessa. Kyse ei niinkään ole siitä, että levottomasti käyttäytyvän lapsen toiminta poikkeaisi suurestikaan muista, vaan käyttäytymisen hallinnan haasteet ovat tavanomaista suurempia (Aro, 2020b). Kun tämänkaltaisen levoton käyttäytyminen poikkeaa lapsen kehitystasolle tavanomaisesta ja sitä ilmenee säännöllisesti ja useissa lapsen toimintaympäristöissä ja vuorovaikutussuhteissa, voi kyseeseen tulla ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (Aro, 2020b). Kaikkien ylivilkkaiden lasten kohdalla ei kuitenkaan aina ole kyse tästä (Aro, 2020b).

Ahonen (2017) kuitenkin esittää, että olipa ylivilkkaalla lapsella ADHD-diagnoosi tai ei, hän hyötyy vuorovaikutuksellisesta ja pedagogisesta tuesta erityisesti toiminnanohjauksen osa-alueilla. Tukitoimia valittaessa on Schultzin ja hänen kollegoidensa (2001) mukaan otettava huomioon, että lapsi, jolla on rajoittunut kyky kontrolloida tarkkaavuutta ja käyttäytymistä (esim. ADHD), ei välttämättä opi kasvattajan ja lapsen välisessä kanssakäymisessä tavanomaisen ta-soisesti. Samoin lapset, joiden itsesäätelykyky on tavallista heikompaa, eivät välttämättä opi tunneilmaisua samoin kuin muut lapset, koska heikon itsesäätelyn vuoksi he eivät tavoita kasvattajan toiminnan välittämää viestiä, eli heidän välittämiään tunteita (Schultz ym., 2001). Lapsi, jolla on korkeampi kyky keskittyä ja pitää yllä tarkkaavaisuutta ja jonka käyttäytyminen on määrätietoista, pystyy myös tunnistamaan paremmin toisten tunteita (Schultz ym., 2001).

Hallitsematon vilkkaus ja impulsiivisuus ovat lapsen tahdosta riippumatonta toimintaa, joka voi johtua esimerkiksi lapsen temperamenttipiirteistä sekä aivojen kypsyttömyydestä (Ahonen, 2017). Ahonen (2017) esittääkin levottoman käyttäytymisen olevan yleisesti ottaen ongelmallisinta ennen kouluikää, ja usein haasteet lievenevät tai häviävät kokonaan lapsen kasvaessa ja hänen neurologisen järjestelmänsä kehittyessä. On myös mahdollista, että kasvaessaan lapsi oppii toimimaan haasteidensa kanssa ja kehittää arjenhallintaa helpottavia menetelmiä, joten haasteet eivät näyttäydy enää aikuisiällä yhtä selvästi (Ahonen, 2017). Ahonen (2017) nostaa

esiin, että toisinaan taustalla voi olla myös vaikkapa ongelmia kotona, minkä vuoksi varhaiskasvattajan onkin äärimmäisen tärkeää tässäkin tapauksessa tunnistaa lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat taustatekijät, jotta niihin voidaan reagoida asianmukaisesti. Yleisesti varhaiskasvattajat kokevat lasten levottoman käyttäytymisen aggressiivista ja uhmakasta käyttäytymistä yleisemmäksi eikä sen ajatella samalla tavalla olevan tahallista toisten häiritsemistä (Ahonen, 2017). Osaltaan tämä auttaneekin varhaiskasvattajia suhtautumaan levottomasti käyttäytyvään lapseen ymmärtäväisemmin ja luontevammin (Ahonen, 2017). Lisäksi jo aiemmin mainitsemamme sekä Denhamin (2006) että Ahosenkin (2017) esille nostama ajatus kulttuurisidonnaisuudesta vaikuttanee juuri tähän; Suomessa yhteiskunnan normit painottavat rauhallisuutta ja toiselle tilan antamista, jossain muualla tilanne voi olla aivan toinen.

## **4.2 Sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen**

Briggs-Gowan ja hänen kollegansa (2006) kuvailevat sisäänpäin kääntynyttä käyttäytymistä ahdistuneisuutena, masentuneisuutena, vetäytymisenä, pelkoina sekä ujoutena tai estyneisyytenä. Thijs, Koomen, de Jong, van der Leij ja Leeuwen (2004) puolestaan jaottelevat sisäänpäin kääntyneen käyttäytymisen sosiaaliseen estyneisyyteen, yksin olemiseen ja tunteiden säätelyn vaikeuteen. Aron (2020b) mukaan sisäänpäin kääntyneesti käyttäytyvillä lapsilla on vaikeutta käsitellä ja säädellä esimerkiksi pelon, ahdistuksen tai häpeän tunnetta. Pihlaja (2018) kertoo, että lapsi tarvitsee tukea sisäänpäin kääntyneeseen käyttäytymiseen siinä vaiheessa, kun käyttäytyminen on esteenä lapsen normaalille kehitykselle ja hyvinvoinnille. Tällöin käyttäytyminen näkyy liiallisena ujoutena, arkuutena, pelokkuutena tai haluttomuutena (Pihlaja, 2018). Vetäytyvästi käyttäytyvällä lapsella voi myös olla autismin kirjon piirteitä, jotka johtuvat keskuksellisen kehityksen erilaisesta kehityksestä ja vaikuttavat muun muassa lapsen vuorovaikutustaitoihin (Ahonen, 2017). Tukitoimien valitsemisen kannalta onkin tärkeää tarkastella lapsen käyttäytymistä kokonaisuudessa, jotta saadaan valittua oikeat tukitoimet (Aron, 2020b).

Nyky-yhteiskunnassa korostetaan sosiaalisuutta ihailtavana luonteenpiirteenä, jonka vuoksi ujous puolestaan koetaan haasteelliseksi (Ahonen, 2017; Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen, 2013). Ahonen (2017) mukaan on kuitenkin kohtuutonta odottaa lapsen kykenevän sekä olemaan avoin ja varaukseton kanssakäymisessään sekä osaavan kuunnella toista ja odottaa omaa suunvuoroaan kärsivällisesti. Ympäristön negatiivinen asenne ujoa ja vetäytyvää käyttäyty-

mistä kohtaan voi vahingoittaa lapsen itsetuntoa ja käsitystä itsestään (Ahonen, 2017). Varhaiskasvattajan näkökulmasta lapsen vetäytyvää eli sisäänpäin kääntynyttä käyttäytymistä ei usein koeta yhtä haastavaksi kuin ulospäin suuntautuvaa, sillä vetäytyvä lapsi harvoin on häiriöksi ryhmässä (Ahonen, 2017). Toisaalta se koetaan kuitenkin kuormittavaksi, sillä systemaattisesti toiminnasta kieltäytyvän ja vuorovaikutustilanteita välttelevän lapsen kehitys huolettaa ja pitkäjänteisyyttä ja sinnikkyyttä vaativa kannustus ja tukeminen vaativat aikaa (Cacciatore ym., 2013). Cacciatore ja hänen kollegansa (2013) tuovat esiin vetäytyvän lapsen kanssa ristiriitailanteiden selvittämisen olevan erittäin haastavaa, mikäli lapseen ei saada kontaktia. Haasteita tuo myös lapsen toimiminen itsekseen jatkuvasti, koska tällöin lapsi ei pääse muodostamaan vertais- ja ystävyssuhteita, mikä puolestaan on haitallista lapsen kehitykselle (Cacciatore ym., 2013). Esimerkiksi levottomasti tai aggressiivisesti käyttäytyvien lasten viedessä varhaiskasvattajan huomion, on olemassa riski, että vetäytyvä lapsi unohtuu ja jää tuetta (Ahonen, 2017; Cacciatore, ym. 2013).

#### 4.2.1 Sosiaalinen estyneisyys ja yksin oleminen

Sosiaaliseen estyneisyyteen kuuluvat pelot, epävarmuus ja varauksellisuus sosiaalisissa tilanteissa (Thijs ym., 2004). Keltikangas-Järvinen (2015) tuo esiin, että ujous ja vetäytyneisyys ovat temperamenttipiirteitä, joihin ympäristöllä on suuri vaikutus. Tämä ei koske niinkään sitä, miten lapsi oppii myöhemmällä iällä rohkeammaksi ja elämään ujoutensa kanssa, vaan se liittyy lapsen varhaisiin reaktioihin; ympäristö määrittää sen, millaisia tilanteiden hallintakeinoja lapsi oppii pystyäkseen elämään ujoutensa kanssa sekä sen, pystyykö hän saavuttamaan hyvän itsetuottamuksen (Keltikangas-Järvinen, 2015). Ujous ei kuitenkaan aina ole synnynnäistä, vaan se voi ilmetä myös vähäisenä luottamuksena omiin taitoihin sosiaalisissa tilanteissa (Keltikangas-Järvinen, 2015). Tällainen ujous voi Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan muodostua silloin, jos lapselta evätään mahdollisuus sosiaalisen itsetuottamuksen kehittymiseen. Ujouden kehittymistä voivat edesauttaa negatiiviset havainnot itsestä sekä uskomukset osaamattomuudesta sosiaalisissa tilanteissa (Keltikangas-Järvinen, 2015). Kasvatuksen tuloksena lapselle kehittyntä ujoutta voidaan kutsua sosiaalisen itsetuottamuksen puutteeksi (Keltikangas-Järvinen, 2015).

Winchmann, Coplan ja Daniels (2004) kertovat, että vetäytynyt lapsi usein tietää teoriassa, miten sosiaalisissa tilanteissa toimitaan, mutta sosiaalisten pelkojen ja ahdistuksen vuoksi teorian



tuominen käytäntöön sosiaalisessa tilanteessa on haastavaa. Vetäytyvän lapsen vastausmallit eivät välttämättä sisällä näiden tilanteiden tunnistamista ja hyödyntämistä (Winchmann ym., 2004). lapsi tulkitsee sosiaalisia viestejä itseään vastaan ja omaksuu tietynlaisen roolin sosiaalisessa kanssakäymisessä, jolloin hän tekee tulkinnat tiedostamattaan (Winchmann ym., 2004). Onnistuessaan sosiaalisissa tilanteissa, lapsi kertoo onnistumisen syyksi ulkoisen tekijän, koska lapsi on epävarma ja syyttää itseään sosiaalisista epäonnistumisista (Winchmann ym., 2004). Winchmann ja hänen kollegansa (2004) toteavat lapsen myös huomaavan epäonnistumiset onnistumisia useammin. Vetäytyvä lapsi ei kuitenkaan koe voivansa kontrolloida onnistumisia tai epäonnistumisia sen vähempää, kuin muutkaan lapset (Winchmann ym. 2004).

Yksin oleminen näyttäytyy passiivisena epäsosiaalisena käyttäytymisenä ja yksin leikkimisenä vapaasta tahdosta (Thijs ym., 2004). Myös Repo (2015) tuo esiin, että vetäytyvyys voi olla ominaisuus, jonka vuoksi lapsi haluaa vapaaehtoisesti olla ja leikkiä yksin. Se voi myös olla seurausta estyneisyydestä, arkuudesta tai ahdistuneisuudesta (Repo, 2015). Ahosen (2017) mukaan vetäytyvä lapsi vaatii usein reilusti paineetonta aikaa tarkkailla toimintaa sivusta ennen kuin liittyy toimintaan itse. Syy ei siis välttämättä ole se, että lapsi jätettäisiin leikin ulkopuolelle, vaan hän itse valitsee seurata leikkiä sivusta (Ahonen, 2017). Tämä hitaasti leikkiin liittymisen tapa voi kuitenkin haitata lapsen sosiaalista kanssakäymistä ryhmän toisten lasten kanssa, mikä puolestaan voi johtaa lapsen kokemaan yksinäisyyteen (Ahonen, 2017). Vetäytyväkin lapsi tarvitsee vertaisryhmän hyväksyntää ja lämmintä vuorovaikutusta osakseen (Repo, 2015).

#### 4.2.2 Tunteiden säätelyvaikeus

Aina vetäytyneen lapsen yksin leikkiminen ei ole vapaaehtoista. Schultzin ja hänen kollegoidensa (2001) mukaan tunnetaitojen kehittymättömyys voi asettaa lapsen alttiiksi sosiaalisille ongelmille ja vetäytyneisyydelle. Tunnetaitojen ja sosiaalisen vetäytyneisyyden suhteeseen vaikuttaa vertaisryhmän torjunta sekä lapsen käsitykset itsestään ja niihin liittyvät pelot (Schultz ym., 2001). Lapsi, jolla on tunteiden säätelyn vaikeutta, voi olla herkkä huolestumaan ja itkemään sekä taipuvainen kokemaan negatiivisia tunteita, kuten pelkoa, ahdistuneisuutta ja surua (Thijs ym., 2004).

Tunnetaitojen kehittymättömyyden vuoksi lapsella voi olla vaikeuksia toisten lasten sosiaalisten ja tunneviestien tulkitsemisessa, eikä lapsi tällöin kykene vastavuoroiseen kanssakäymiseen, mikä voi saada toisissa lapsissa aikaan negatiivisia tunteita (Ahonen, 2017; Schultz ym., 2001). Näin ollen heikot tunnetaidot altistavat lapsen käyttäytymään tunteettomasti tai ymmärtämättömästi ikätovereitaan kohtaan, mikä puolestaan voi johtaa vertaisryhmän torjuntaan (Schultz ym. 2001). Tämän kaltaisen sopimattoman käyttäytymisen jatkuessa ja koskiessa useita ikätovereita, voi se johtaa vaikeuksiin ryhmän kanssakäymisessä; lapsi voi kokea tulevansa eristetyksi tai torjutuksi ryhmän toimesta tai vaihtoehtoisesti lapsi saattaa päätyä valitsemaan leikkiä esimerkiksi ikätovereitaan nuorempien lasten kanssa (Schultz ym., 2001).

Toisaalta taas Schultz ja hänen kollegansa (2001) tuovat myös esiin, että lapsen vetäytyneisyyteen voi johtaa se, että hän tiedostaa tunnetaitojensa puutteellisuuden sekä tunnistaa ärsykkeiden arvioimisen ja käsittelemisen prosessin olevan merkittävässä roolissa ihmisten kanssakäymisessä. Tämä saattaa johtaa siihen, että lapsi tuntee sosiaalista pelkoa, minkä seurauksena hän voi vetäytyä sosiaalisesta kanssakäymisestä, vähentää tilaisuuksia kartuttaa tunnetaitoja ja näyttäytyä kasvattajan silmissä sulkeutuneempana (Schultz ym., 2001). Välttelyn vuoksi lapsi ei pääse oppimaan tunnetaitoja vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa, jolloin hänen tilannesidonnaisten tunteidensäätelystrategioiden oppiminen voi viivästyä. (Schultz ym., 2001).

## 5 Tukitoimet päiväkotiryhmässä

Tässä luvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme: mitä tukitoimia tutkimuskirjallisuus tuo esiin lapsen sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseksi päiväkotiryhmän arjessa? Ensin nostamme esille muutamia yleisiä huomioita näistä tukitoimista, ja sen jälkeen käsittelemme niitä jaottelemiemme osa-alueiden mukaisesti.

Fields (2012) nostaa esille, että käyttäytymisen parantumiseen tähtäävän puuttumisen on huomattu olevan tehokkainta silloin, kun se tapahtuu useammassa ympäristössä. Varhaiskasvatustilanteen lapsen tärkeimmät ympäristöt ovat koti ja päiväkoti (Fields, 2012). Siinä missä vanhemmat viettävät useita tunteja vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa, myös varhaiskasvatuksen henkilöstö edustaa kestäviä ja vaikuttavia hahmoja lapsen elämässä (Fields, 2012). Tiedostamme siis esimerkiksi perheille suunnattujen tukitoimien sekä varhaiskasvattajien ja vanhempien välisen yhteistyön merkityksen, mutta rajaamme ne tutkielmamme ulkopuolelle ja keskitymmekin tietoisesti vain varhaiskasvattajilla päiväkodin lapsiryhmässä käytössä oleviin tukitoimiin.

Briggs-Gowan ja Carter (2007) painottavat aikaisen puuttumisen merkitystä sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa. Mikäli lapsen haasteita ei tunnisteta eikä hän saa niihin tukea riittävän varhaisessa vaiheessa, lisääntyy riski pysyvämmille ja vaikeammille sosioemotionaalisille haasteille myöhemmällä iällä (Briggs-Gowan & Carter, 2007). Myös Schultz ja hänen kollegansa (2001) huomasivat tutkimuksessaan viitteitä siitä, että ymmärrys tunnetaidoista linkittyy läheisesti sosiaaliseen toimintaan nimenomaan varhaislapsuudessa. Varhaiskasvatusvaihe voi olla hyvinkin merkittävää aikaa tunnesäätelyn haasteiden ennaltaehkäisylle (Schultz ym., 2001).

Lapsi, jolla on sosioemotionaalisia vaikeuksia, voi joutua niiden vuoksi kantamaan ylimääräistä taakkaa harteillaan, sillä sosioemotionaalisia haasteita ei aina osata ajatella lapsesta johtumattomiksi, kuten vaikkapa jotain näkyvää vammaa tai kielellistä häiriötä (Pihlaja, 2018). Viitalan (2014) tutkimuksessa tuli esiin, että varhaiskasvattajat näkevät usein syyn sosioemotionaaliseen tuen tarpeeseen lapsessa itsessään, eivätkä niinkään ympäristössä. Tuen tarve rakentuu lapsen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mikä tukee ajatusta siitä, että ympäristöllä on merkitystä sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa lasta tuettaessa (Viitala, 2014). Viitala (2018) esittääkin inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoittelevan valloilla olevan ajattelumallin muutosta: ongelma ei ole lapsessa, lapsen sijaan muutosta kaipaakin lasta ympäröivä ympäristö. Myös

Korkalainen (2009) korostaa varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoisuuden lisäämistä siitä, että ”tukitoimet ovat varhaiskasvatuksen tietoista tehostamista, toimintaympäristön mukauttamista ja kasvatustoiminnan mukauttamista” (s.198).

Viitala (2014) kannattaa inklusiivisen kasvatuksen sekä varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen periaatteiden mukaisesti myös sosioemotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle kasvatusta, jossa painottuu yksilöllisyys, osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys. Tämän kaltainen kasvatustoiminta parantaa ryhmän hyvinvointia, optimaalista ympäristöä sekä oppimista (Viitala, 2014). Aktiivinen toimijuus ja osallisuus, joihin varhaiskasvatussuunnitelman perusteidenkin mukaan varhaiskasvatuksessa pyritään, toteutuisi sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kohdalla paremmin, jos päiväkotiryhmän ilmapiiriin ja sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäiseviin keinoihin kiinnitettäisiin enemmän huomiota (OPH, 2018; Viitala, 2014).

Lukemamme tutkimuskirjallisuuden lähestymistapa tukitoimiin antoi viitteitä siitä, että on lähes mahdotonta eritellä varhaiserityiskasvatuksen roolia päiväkotiryhmän arjessa – se on olennainen osa päiväkotiryhmän tavallista jokapäiväistä toimintaa ja sulautuukin siihen varsin saumattomasti. Tätä ajatusta tukee myös Korkalainen (2009), joka painotti, että ”varhaiserityiskasvatus ei ole mikään erillinen poikkeama tavallisesta varhaiskasvatuksesta... se on osa normaalia perustyötä” (s.169). Tämän myötä saamme vastauksen myös kolmanteen tutkimuskysymykseemme: mitä tutkimuskirjallisuus kertoo varhaiserityiskasvatuksen roolista näiden tukitoimien toteuttamisessa?

## **5.1 Lapsen yksilölliset tarpeet**

Varhaiskasvatuksessa lapsen itsesäätelyn tukemisessa on tärkeää huomioida niin sisäiset kuin ulkoisetkin tekijät, odotukset ja tavoitteet, joita lapsella itsellään on ja joita lapseen kohdistuu (Peitso & Närhi, 2020). Tukitoimien suunnittelussa tulee ottaa huomioon käyttäytymisen taustatekijät ja tilannetekijät, eli käyttäytymistä edeltävät tekijät sekä käyttäytymisestä seuraavat tekijät (Peitso & Närhi, 2020). Osa taustatekijöistä on pysyviä, kuten lapsen kehitykseen liittyvät asiat, osa taas muuttuvia, kuten huonosti nukuttu yö, sairastelu tai perheessä meneillään olevat asiat, kuten vanhempien avioero (Peitso & Närhi, 2020). Taustatekijöiden ymmärtäminen auttaa varhaiskasvattajaa suhtautumaan tilanteeseen kärsivällisemmin sekä erityisesti valitsemaan oikeanlaisia ja rakentavia menetelmiä toimia lapsen kanssa (Ahonen, 2017; Pihlaja,

2018). Tukitoimet suunnitellaankin kullekin lapselle aina heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaan (Peitso & Närhi, 2020).

Esimerkkinä Poikkeus (2020) nostaa esille, kuinka aggressiiviseen käyttäytymiseen puututtaessa on tärkeä miettiä, mitä tavoitteita aggressio palvelee; liittyykö aggressio pääosin välineelliseen tavoittelemiseen, maltin menettämiseen vai molempiin. Aggressio maltin menettämisen yhteydessä liittyy itsesäätelytaitojen kehittymättömyyteen ja lapsi tarvitseekin tukea oppiaksen tehokkaampia vihan hallinnan keinoja, tilannevihjeiden neutraalimpaa havaitsemista ja tarkempien tilannetulkintojen tekemistä (Poikkeus, 2020). Taustatekijöiden tunnistamisen lisäksi Ahonen (2017) korostaa toiminnan ja tukitoimien suunnittelussa lapsen yksilöllisyyden huomioimista ja toiminnan tehokkuus vaatii hänen mukaansa varhaiskasvattajalta lapsen tunteista. Esimerkiksi toiselle lapselle paras paikka rauhoittua on aikuisen sylissä, kun taas toinen hyötyy enemmän omasta rauhasta (Ahonen, 2017).

## **5.2 Arjen struktuuri**

Kuten aiemmin kerroimme, lapsella on luontainen tarve jäsentää kuvaa itsestään ja ympäristöstään sekä muodostaa hallinnan tunnetta itselleen (Aro, 2020a). Rautamiehen, Laakson ja Poikosen (2020) mukaan lapselle, jolla on itsesäätelyn ja tarkkaavaisuuden haasteita, kokemusten jäsentäminen on haastavampaa. Varhaiskasvatuksessa lasta voidaan tukea arjen selkeiden rakenteiden avulla (Rautamies ym., 2020). Näitä ovat säännölliset, pysyvät, mielekkäät ja johdonmukaiset kasvatustoimet, arjen toiminnot sekä fyysinen ja sosiaalinen ympäristö (Rautamies ym., 2020). Rautamies ja hänen kollegansa (2020) kertovat, että lapsen päivää ja viikkoa voidaan jäsentää kalentereiden ja kuvien avulla, jolloin lapsi pystyy paremmin kokemaan hallinnan tunnetta erilaisissa tilanteissa. Yksittäiset toimintaa ohjaavat kuvat ja sarjakuvat auttavat lasta jäsentämään ja hallitsemaan tunteitaan ja impulssejaan sekä oppimaan toivottuja käyttäytymismalleja (Rautamies ym., 2020).

### **5.2.1 Pelisäännöt ja toiminnan suunnittelu**

Eklundin ja Heinosen (2020) mukaan suunniteltaessa toimintaa ryhmälle, jossa on itsesäätelyyn tukea tarvitsevia lapsia, keskeistä on sopia säännöt sekä ryhmässä käytettävät ohjauskeinot.

Sääntöjen kautta lapsi tietää, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan ja miten he voivat odottaa muiden käyttäytyvän (Eklund & Heinonen, 2020). Eklund ja Heinonen (2020) toteavat tämän lisäävän lapsen turvallisuuden tunnetta sekä selkeiden sääntöjen mahdollistavan myös onnistumisen kokemuksia. On tärkeää keskustella aikuisten ja lasten asemasta ryhmässä sekä vuorovaikutuksen laadusta, mutta myös kaikkien sitoutumisesta noudattamaan yhteisesti sovittuja asioita; suunnitelmia ja ohjauskeinoja tulisi myös tarkastella uudelleen aika ajoin (Eklund ja Heinonen, 2020).

Eklund ja Heinonen (2020) pitävät tärkeänä ryhmän lasten ottamista mukaan suunnitteluun ja heidän osallisuutensa tuleekin olla yksi toiminnan lähtökohdista. Ahonen (2015) kertoo, että myös sosioemotionaalisesti haastavasti käyttäytyvä lapsi pystyy sitoutumaan toimintaan, mikäli se on lapsesta mielenkiintoista. Haastavia kasvatustilanteita ei myöskään pääse usein syntymään, mikäli ohjattu toiminta ei kestä kerrallaan liian pitkään (Ahonen, 2015). Lisäksi Eklund ja Heinonen (2020) muistuttavat, että suunnittelussa otetaan huomioon niin ryhmän kuin yksittäisen lapsenkin tavoitteet. Etukäteen suunniteltu toiminta on johdonmukaista ja säännöllistä, mikä auttaa lapsia jäsentämään toimintaa (Eklund & Heinonen, 2020). Etukäteissuunnittelu myös yhdenmukaistaa varhaiskasvattajien toimintaa yllättävissäkin tilanteissa, mikä puolestaan lisää turvallisuuden tunnetta ja auttaa itsesääteilyssä ympäristön tukea tarvitsevaa lasta (Eklund & Heinonen, 2020).

### 5.2.2 Pienryhmätoiminta

Siirtymätilanteet ja odottaminen synnyttävät usein haastavia kasvatustilanteita (Ahonen, 2015; Viitala, 2014). Muun muassa näiden tilanteiden ratkaisemiseksi pienryhmätoiminta ja siirtymätilanteiden porrastaminen ovatkin tärkeitä tukitoimia (Ahonen, 2015; Viitala, 2014). Esimerkiksi pukemistilanteet sujuivat pienryhmissä rauhallisemmin ja merkittävää oli myös se, että lapsi sai riittävästi apua pukemiseen eikä häntä liikaa painostettu pukemaan täysin itsenäisesti (Ahonen, 2015; Viitala, 2014). Ahonen (2015) lisää lapsen pystyvän myös osallistumaan toimintaan aktiivisemmin pienryhmässä, mikä lisää lapsen sitoutumista toimintaan. Myös ympäristön ärsykyitä on vähemmän, jolloin keskittyminen on helpompaa (Ahonen, 2015).

Ahosen (2015) mukaan pienryhmätoiminnan aikana varhaiskasvattaja pystyy paremmin ennakkoimaan haastavia tilanteita sekä antamaan riittävästi huomiota ja tukea sosioemotionaalista

tukea tarvitsevalle lapselle. Pienryhmätoiminnan ja vastuukasvattajuuden kautta varhaiskasvat-  
tajalla on paremmat mahdollisuudet sekä havainnoida lasten yksilöllisiä tarpeita että vastata  
niihin, sillä hänellä on enemmän aikaa jokaiselle pienryhmänsä lapselle (Opas, 2013). Opas  
(2013) painottaa pienryhmätoimintaa pedagogisena valintana, joka mahdollistaa lapsen kasvun,  
kehityksen ja oppimisen edellyttämän vuorovaikutuksen ja myönteisen ilmapiirin. Pienryh-  
mässä varhaiskasvattaja pystyy tehokkaammin luomaan vuorovaikutussuhteita itsensä ja lasten  
välille, mutta myös tukemaan lasten välisien toverisuhteiden rakentumista ja siten edistämään  
yhteisöllisten kasvutavoitteiden saavuttamista (Opas, 2013).

### **5.3 Varhaiskasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus**

Ahonen (2015) korostaa varhaiskasvattajan lämpimällä vuorovaikutuksella olevan merkittävä  
rooli sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa toimiessa. Lämpimän vuorovaikutuk-  
sen avulla varhaiskasvattaja rohkaisee lasta vuorovaikutukseen kanssaan, jolloin lapsi kokee  
tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi suurten tunteidensa kanssa, mikä taas tukee lasta tun-  
teidensa hallinnassa (Ahonen, 2015). Pihlaja (2018) huomauttaa, että aggressiivisesti käyttäy-  
tyvä lapsi voi kompensoida heikkoa itsetuntoaan aggressiivisella käytöksellä. Kannustus ja  
myönteinen palaute tukevat lapsen itsetunnon ja positiivisen minäkuvan kehitystä (Pihlajan,  
2018). Tämän kehityksen myötä sekä lapsen oppiessa keinoja hallita ja ilmaista negatiivisia  
tunteitaan, oppii lapsi vähitellen hallitsemaan käyttäytymistään ja aggressiivinen käyttäytymi-  
nen siten vähenee (Pihlaja, 2018).

Pihlajan (2018) mukaan varhaiskasvattajan oma esimerkki tunteiden ilmaisusta ja säätelystä on  
erittäin tärkeää lapselle, jolla on itsesäätelyn haasteita. Varhaiskasvattajan tulisi opettaa lapsi  
tunnistamaan, ilmaisemaan, säätelemään ja käsittelemään vaikeatkin tunteensa (Pihlaja 2018).  
Merkittävää on myös opettaa lapselle, ettei tunteita tarvitse tukahduttaa sekä auttaa lasta löytä-  
mään tapoja turvallisesti käsitellä ja purkaa myös negatiiviset tunteensa (Pihlaja, 2018). Eklund  
ja Heinonen (2020) kertovat, että lämmin vuorovaikutussuhde lapsen ja varhaiskasvattajan vä-  
lillä on keskeistä lapsen itsesäätelytaitojen tukemisessa, koska tärkeän aikuisen kanssa lapsi  
toimii toivotulla tavalla mielellään. Onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksessa panostetaan läm-  
pimän vuorovaikutussuhteen muodostumiseen luonnollisissa tilanteissa (Eklund & Heinonen,  
2020).

Eklund & Heinonen (2020) muistuttavat, että lämpimän vuorovaikutuksen ja positiivisen palautteen kautta lapsi kokee olevansa tärkeä ja että varhaiskasvattaja arvostaa lasta omana itsenään, ei pelkästään toivottua käyttäytymistä. Ahosen (2015) mukaan lämmin vuorovaikutus auttaa varhaiskasvattajaa myös tulkitsemaan lasta oikein ja näin hän pystyy tavoittamaan lapsen kokemuksen myös tämän verbaalisen ilmaisun ollessa niukkaa. Lisäksi varhaiskasvattajan oma toiminnan reflektio on tärkeää, jotta omat ennakkokäsitykset eivät vaikuttaisi vuorovaikutuksen laatuun (Ahonen, 2015). Haastavat kasvatustilanteet syntyvät usein silloin, kun sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi ei saa varhaiskasvattajalta tarvitsemaansa tukea (Ahonen, 2015).

### 5.3.1 Toiminnanohjaus ja ennakointi

Kuten aiemmin kerroimme, tukitoimien suunnittelussa on hyvä huomioida taustatekijät (Peitso & Närhi, 2020). Peitso ja Närhi (2020) erittelevät käyttäytymistä edeltäviin tekijöihin suuntautuvien tukitoimien olevan muun muassa lapselle niin sanallisesti ja visuaalisesti kuin fyysisen ympäristön avulla tietoiseksi tekeminen odotuksista, joita lapsen käyttäytymiseen kohdistuu. Tämä tarkoittaa sitä, että lapselle kerrotaan ohjeet selkeästi, muistutetaan niistä ja kannustetaan lasta toimimaan toivotulla tavalla (Peitso & Närhi, 2020). Näillä tukitoimilla pyritään lisäämään ja ylläpitämään toivotunlaista käyttäytymistä sekä ehkäisemään ja vähentämään mahdollisuuksia ei-toivottuun käyttäytymiseen (Peitso & Närhi, 2020). Onnistumisen kokemusten mahdollistamiseksi on siis hyvä ennalta ehkäistä tilanteita, joissa haastavia tilanteita pääsisi syntymään (Peitso & Närhi, 2020). Tehokkaassa toiminnanohjauksessa onkin hyvä huomioida seuraavat seikat: kontaktin ottaminen lapseen (kutsuminen nimeltä, katsekontakti), moniosaisen ohjeiden pilkkominen osiin (seuraava ohje annetaan vasta, kun ensimmäisen toteuttaminen on alkanut/onnistunut), selkokielen ohjeistus (annetaan vain oleellinen tieto, ei häiriötekijöitä) ja ennakointi (jotta lapsi tietää, mitä häneltä odotetaan) (Sandberg, 2018).

Varhaiskasvattajan tulisi kiinnittää huomiota toiminnanohjauksessaan ennaltaehkäisevään ohjeistamiseen (Stormont & Reinke, 2009). Stormont ja Reinke (200) ehdottavat, että ennen toiminnan aloitusta varhaiskasvattaja arvioi, kuinka lapset tulevat todennäköisesti toimimaan ja kuinka heidän sen sijaan toivotaan toimivan. Varhaiskasvattaja ohjeistaa sitten arvionsa mukaisesti alkavan toiminnan yksinkertaisesti ja asettaa lasten käyttäytymiselle selkeät odotukset



(Stormont & Reinke, 2009). Ennaltaehkäisevä ohjeistaminen on osoittautunut menestykselliseksi tavaksi tukea haastavasti käyttäytyvän lapsen toimimista suuressakin lapsiryhmässä, sillä se soveltuu käytettäväksi monipuolisesti erilaisissa tilanteissa ja auttaa lasta toimimaan toivotulla tavalla alusta alkaen (Stormont & Reinke, 2009). Ahonen (2015) tuo esiin, että haastavien tilanteiden syntymistä voidaan ennalta ehkäistä varhaiskasvattajan kyvyllä lukea lapsia sensitiivisesti ohjatun toiminnan aikana sekä mukauttaa toimintaa siinä vaiheessa, mikäli huomaa lasten sitoutumisen heikentyneen ja levottomuuden kasvaneen. Varhaiskasvattajan kyky sopeutua tilanteisiin on merkittävässä roolissa tukiessa haastavasti käyttäytyvää lasta, koska loppuunsaattamisen vaatimus on yksi tekijä, joka usein aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä lapsen toimintaan sitoutumisen heiketessä (Ahonen, 2015).

Viitalan (2014) tutkimus osoitti, että siinä missä ennakointi helpottaa siirtymätilanteita päivittäisessäkin arjessa, erityisesti sen hyöty korostui tavallisesta poikkeavissa tilanteissa. Ennen normaalista poikkeavaa tilannetta, kuten retkeä, tulevien tapahtumien sanallistaminen ja pohtiminen yhdessä ennakkoon johti siihen, että jo pieni muistutus ei-toivotun käyttäytymisen alkessa, riitti pysäyttämään sen (Viitala, 2014). Greene (2005) ei uskokaan palkkioiden ja rangais-  
tuksen voimaan haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa toimiessa, vaan hän kertoo, että tilanteita, joissa haastavaa käyttäytymistä usein ilmenee, on hyvä ennakoida keskustelemalla lapsen kanssa ja sopimalla molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu ongelmaan. Varhaiskasvattaja voi toimia esimerkiksi näin: hän ottaa lapsen kanssa puheeksi tilanteen, jossa tietää haastavaa käyttäytymistä usein ilmenevän, osoittaa empatiaa lasta kohtaan ja yhdessä lapsen kanssa keskustellen määrittelee sekä lapsen että aikuisen ongelman kyseiseen tilanteeseen liittyen (Greene, 2005). Lopuksi varhaiskasvattaja miettii yhdessä lapsen kanssa molempia osapuolia tyydyttävän (ja realistisesti toteutettavissa olevan) ratkaisun (Greene, 2005).

Greenen (2005) mukaan ongelman ratkaisussa on tärkeää, että aikuinen ei sanele ratkaisua, vaan lapsen ratkaisuehdotuksia kysytään ja ne otetaan aidosti huomioon. Aikuisten tyypillinen tapa kertoa lapselle valmiit ratkaisut ja ohjeet, toimivat usein laukaisevana tekijänä haastavalle käyttäytymiselle (Greene, 2005). Toisinaan lapsen tulistuminen kuitenkin ehtii jo tapahtua, jolloin aikuisella on hyvä olla suunnitelma hätätilanteeseen, jolloin vastaavaa keskustelun kulkua käydään tiivistetympin, lapsen siihen kyetessä tilanteen mukaan (Greene, 2005). Ahonen (2017) korostaa perustelemisen ja ennakkoinnin auttavan lasta käsittelemään tapahtumien kulkua ja sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin. Hän antaa esimerkin: varhaiskasvattaja voi ennakoida muuttuvaa tilannetta tai lapsen uhmatessa jotain tiettyä ohjetta antamalla lapselle varoituksen (ja tarvittaessa vielä toisenkin) ennen kuin puuttuu itse tilanteeseen tai toimintaan. Näin lapsi saa

aikaa ja tilaa sopeutua muutokseen, mutta toisaalta varhaiskasvattaja myös osoittaa omalla toiminnallaan lapselle olevansa kykenevä sekä halukas joustamaan ja näyttää näin esimerkkiä, jota lapsi pystyy sitten mallintamaan (Ahonen, 2017).

### 5.3.2 Positiivinen palaute

Eklundin ja Heinosen (2020) mukaan tehokkaimmat keinot lapsen käyttäytymisen ohjaamiseksi toivottuun suuntaan, ovat kannustus ja myönteinen palaute. Positiivisella palautteella onkin suuri merkitys lapsen sosioemotionaalaisia taitoja tukiessa ja haastavien kasvatustilanteiden syntymisen ennaltaehkäisemisessä (Ahonen, 2015; Peitso & Närhi, 2020; Steed, 2011). Ahonen (2015) toteaa positiivisen palautteen auttavan lasta myös jo alkaneen haastavan tilanteen aikana. Positiivisen palautteen tehokkuus näyttäisi olevan kuitenkin yhteydessä varhaiskasvattajan vuorovaikutustapaan (Ahonen, 2015). Vuorovaikutuksen ollessa lämmintä, oli palautteen teho voimakasta, kun taas varhaiskasvattajan sitoutumisen vuorovaikutukseen ollessa heikkoa, eivät lapset kyenneet tulkitsemaan palautetta aitona (Ahonen, 2015).

Peitson ja Närhen (2020) mukaan palaute on käyttäytymistä seuraava tukitoimi; varhaiskasvattajan tulee kuitenkin miettiä, mitä ja millaista palautetta lapselle annetaan. Palautteen tulisi olla johdonmukaista, välitöntä, säännöllistä ja riittävän voimakasta (Peitso & Närhi, 2020). Myös Steed (2011) painottaa välittömän palautteen merkitystä sekä sitä, että toivotunlainen käyttäytyminen tehdään lapselle näkyväksi palautteen avulla. Stormont ja Reinke (2009) kannustavatkin käyttämään edellisessä luvussa esitetyn ennaltaehkäisevän ohjeistamisen aisaparina täsmällistä käyttäytymisen kehumista. Täsmäkehu voidaan kohdistaa joko yksittäisen lapsen, muuttaman lapsen tai koko ryhmän käyttäytymiseen (Stormont & Reinke, 2009). Täsmäkehua voidaan käyttää välillisesti; lapsen käyttäytyessä ei-toivotualla tavalla esimerkiksi jonotustilanteessa, kehutaankin viereisen rauhallisesti paikallaan jonottavan lapsen käyttäytymistä (Stormont & Reinke, 2009). Stormont ja Reinke (2009) kuitenkin korostavat, että kehun tulisi olla täsmällistä ja selkeää myös sisällöltään, jotta lapsella on mahdollisuus ymmärtää ja sisäistää sen välittämä toivottu käyttäytymismalli. Täsmällinen käyttäytymisen kehuminen ei vaadi rahaa, aikaa tai energiaa, mutta luo lisätilaa ohjaukselle ja motivoi lasta toimimaan toivotulla tavalla (Stormont & Reinke, 2009).

Peitso ja Närhi (2020) painottavat, että vahvistamalla toivotusta käyttäytymisestä saatua palautetta, pyritään tätä käyttäytymistä lisäämään jatkossa ja vastaavasti vahvistamalla ei-toivotusta käyttäytymisestä johtuvia seurauksia, pyritään ei-toivottua käyttäytymistä vähentämään ja pikkuhiljaa lopettamaan se kokonaan. Varhaiskasvattajan on tärkeä tiedostaa myös positiivisen palautteen merkitys toivotusta käyttäytymisestä, eikä palaute saa painottua liiallisesti negatiiviseen, ei-toivotusta käyttäytymisestä saatuun palautteeseen (Peitso ja Närhi, 2020). Fieldsin (2012) esittelemässä positiivisen käyttäytymisen tukemisen toimintamallissa pyritäänkin jo kaista negatiivista käyttäytymistä korjaavaa kommenttia kohtaan antamaan lapselle vähintään neljä positiivista huomiota.

Huomionarvoista on myös, että palautetta on tärkeä antaa tilanteen tapahtuessa ja Steedin (2011) mukaan sen olisi hyvä olla jotain konkreettista, kuten peukalon näyttämistä ylös tai alas. Lapsen kanssa käydään myöhemmin vielä läpi, onko päivä tai viikko kokonaisuudessaan ollut hyvä vai ei, ja yhdessä mietitään myös, miten lapsi voisi toimia, jotta onnistumisia tulisi enemmän (Steed, 2011). Lapsi voi saada pienen palkinnon onnistuneesta päivästä, kuten lyhyen kävelyretken yhdessä aikuisen kanssa, mutta huonosta viikostakaan lasta ei rangaista, vaan siihen suhtaudutaan neutraalisti (Steed, 2011). Lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa on myös tärkeää, että hän saa aikuisen tukea ja positiivista huomioita pitkin päivää (Steed, 2011).

#### **5.4 Varhaiskasvattajan läsnäolo**

Ujoa lasta tuettaessa tärkeää on kannustavan ja turvallisen aikuisen läsnäolo (Cacciatore ym., 2013). Varhaiskasvattaja voi aluksi pikkuhiljaa alkaa keskustella ujon lapsen kanssa siitä, miltä hänestä tuntuu, kun muut lapset esimerkiksi leikkivät (Cacciatore ym., 2013). Keskusteluyhteyden luominen on tärkeää, jotta lapsen ei tarvitse pitää ajatuksiaan ja tunteitaan sisällään, vaan hän pääsee purkamaan niitä (Cacciatore ym., 2013). Keskusteluyhteyden luomisen jälkeen tutustutaan yhdessä varhaiskasvattajan kanssa uusiin toimintoihin ja keskustellaan niistä lapsen kanssa (Cacciatore ym., 2013). Lapsi oppii hiljalleen ilmaisemaan itseään saadessaan toimia toisten lasten kanssa turvallisessa ympäristössä varhaiskasvattajan tukemana (Cacciatore, ym. 2013).

Sajaniemi ja Mäkelä (2014) kertovat, että toisinaan levoton tai vetäytyvä lapsi menettää yhteytensä meneillään olevaan toimintaan, sillä lapsen stressitaso nousee liian korkeaksi. Tällöin

lapsi tarvitsee varhaiskasvattajan tukea pystyäkseen palauttamaan yhteyden takaisin meneillään olevaan toimintaan (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Varhaiskasvattajan seuratessa tilannetta sensitiivisesti, huomaa hän lapsen tuen tarpeen ja voi omalla toiminnallaan auttaa lasta palauttamaan yhteyden (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Kieltäminen tai toruminen ei tuo toivottua lopputulosta lapsen käyttäytymisessä, vaan lapsi täytyy houkutella uuteen yhteyteen; varhaiskasvattaja voi esimerkiksi antaa lapselle jonkin pienen tehtävän, jotta lapsi pääsee välillä jaloittelemaan ja tämän jälkeen lapsen on taas helpompi keskittyä toimintaan (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Varhaiskasvattajan sensitiivinen läsnäolo ja myötätunto lievittävät lapsen stressiä, jolloin lapsi rauhoittuu ja pystyy taas kiinnittämään tarkkaavaisuutensa toivottuun asiaan (Sajaniemi & Mäkelä, 2014).

#### 5.4.1 Tilan antaminen ja turvallinen ympäristö

Cacciatore ja hänen kollegansa (2013) painottavat, että vaikka ujoa tai vetäytyvää lasta on hyvä kannustaa mukaan yhteiseen toimintaan, täytyy lapselle osoittaa myös se, että hänet hyväksytään omana itsenään ja hän on yhtä arvokas kuin vaikkapa ryhmän äänekkäämmät lapset. Mikäli vetäytyvää lasta painostetaan liikaa, vetäytyy hän entisestään (Cacciatore ym., 2013). Empaattisen ja luotettavan varhaiskasvattajan tuella ujokin lapsi lähtee lopulta mielellään mukaan yhteiseen toimintaan, kunhan tuntee olonsa riittävän turvalliseksi ja saa tutustua uusiin asioihin pikkuhiljaa (Cacciatore ym., 2013).

Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan ujon lapsen stressitaso voi pysyä korkeana koko päivähoiton ajan, mikäli hän ei saa tarvitsemaansa tukea ja koe ympäristöään turvalliseksi. Revon (2015) mukaan onkin tärkeää, että vetäytyvää lasta ohjataan ja kannustetaan ryhmässä toimimiseen sensitiivisesti. Lapsi tarvitsee aikaa ja turvallisen ympäristön, jossa hänen itsetuntonsa saa rauhassa kehittyä ja hän vähitellen rohkaistuu osallistumaan yhteiseen toimintaan (Repo, 2015). Pihlaja (2018) ehdottaakin, että ujoa ja arkaa lasta tukiessa varhaiskasvattajan tulee tehdä lapselle tilaa leikkeihin ja auttaa lasta, jotta tämä tulee kuulluksi myös muiden lasten keskuudessa sekä saa tukea kaverisuhteiden muodostumisessa. Näin lapsi oppii vähitellen tuomaan esiin omat toiveensa ja ajatuksensa, jolloin myös toimiminen vertaissuhteissa helpottuu (Pihlaja, 2018).

#### 5.4.2 Leikki

Eklundin ja Heinosen (2020) mukaan lapsen itsesääätelyä pystytään tukemaan leikinkin kautta. Varhaiskasvattajan leikkiessä yhdessä lapsen kanssa, heidän vuorovaikutussuhteensa vahvistuu ja leikkiessä on mahdollista antaa myös positiivista palautetta lapselle esimerkiksi lapsen leikki-ideoista (Eklund & Heinonen, 2020). Eklund ja Heinonen (2020) korostavat, kuinka leikissä lapsi saa johtaa toimintaa, mikä on tärkeää myös lapsen itsesääätelytaitojen harjoittelemisen kannalta – erityisesti varhaiskasvatuksen arjessa, jossa pääsääntöisesti lasten täytyy toimia aikuisten asettamien sääntöjen ja rutiinien mukaisesti. Varhaiskasvattajallakin on tärkeä osansa leikissä; hän pystyy sanoittamaan tapahtumia ja tunteita, mikä auttaa lasta jäsentämään omaa toimintaansa ja tunteitaan (Eklund & Heinonen, 2020).

Eklund ja Heinonen (2020) myös nostavat esille lasten keskinäisen leikin tärkeyden itsesäätelyn tukemisessa. Lapset opettelevat sosiaalisissa tilanteissa ja vertaissuhteissa toimimista leikkiesseen keskenään (Eklund & Heinonen, 2020). Coplan ja Weeks (2009) peräänkuuluttavat pragmaattisen kielitaidon tukemista, sillä kielelliseen vuorovaikutukseen kykenevä ujo lapsi tuntee pystyvänsä saavuttamaan sosiaalisia tavoitteitaan sekä selviytyvänsä sosiaalisista tilanteista paremmin eikä pelkää epäonnistuvansa niissä. Tämä myös nostaa lapsen itsetuntoa, mikä taas auttaa ujouden vähenemiseen (Coplan & Weeks, 2009). Toisinaan varhaiskasvattajan tukea voidaan kuitenkin tarvita esimerkiksi sovitteluun ristiriitatilanteita, näyttämään mallia, miten lapsi pääsee leikkiin mukaan tai auttamaan pettymyksestä seuraavien tunteiden käsittelyssä (Eklund & Heinonen, 2020).

## 6 Yhteenveto

Perehdyimme tutkielmassamme varhaiskasvatusikäisen lapsen sosioemotionaalisiin haasteisiin ja niihin olemassa oleviin tukitoimiin päiväkotiryhmän arjessa. Ahonen (2017) jakaa sosioemotionaaliset haasteet ulospäin suuntautuvaan sekä sisäänpäin kääntyneeseen käyttäytymiseen ja käsittelee itsesääätelytaitoja yleisesti käyttäytymisen taustatekijänä. Itsesääätelytaidot ovat yksilön kykyä säädellä tunteita, käyttäytymistä ja kognitiivista toimintaa tilanteen mukaisesti (Ahonen, 2017). Tunteiden säätely onkin suorassa yhteydessä käyttäytymisen säätelyyn, joka näkyy ihmisen kykynä toimia tilanteiden ja tavoitteiden mukaisella tavalla (Ahonen, 2017; Aro 2020a).

Ulospäin suuntautuva käyttäytyminen jaetaan vielä aggressiiviseen, uhmakkaaseen sekä levottomaan käyttäytymiseen (Ahonen 2017). Aggressiivinen käyttäytyminen – fyysisesti satuttaminen, verbaalisesti loukkaaminen – voi suuntautua joko toisiin ihmisiin, esineisiin tai myös lapseen itseensä (Ahonen, 2017; Pihlaja, 2018). Uhmakas käyttäytyminen – toistuvasti ohjeiden ja sääntöjen kyseenlaistaminen, toisten ärsyttäminen – koetaan helposti turhauttavaksi, sillä se uhmaa varhaiskasvattajan auktoriteettia ja rikkoo ryhmän yhteishenkeä (Ahonen, 2017; Aro, 2020b). Levoton käyttäytyminen – ylivilkkaus, impulsiivisuus, tarkkaamattomuus – on käyttäytymisen haasteista mahdollisesti yleisin eikä sen useinkaan ajatella olevan aggressiivisen ja uhmakaan käyttäytymisen tavoin toisten tahallista häiritsemistä (Ahonen, 2017).

Sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen – useimmiten ujous ja vetäytyneisyys – voidaan jakaa esimerkiksi sosiaaliseen estyneisyyteen, yksin olemiseen ja tunteiden säätelyn vaikeuteen (Thijs ym., 2004). Sosiaalinen estyneisyys voi kummuta lapsen peloista, epävarmuudesta ja/tai varautuneisuudesta (Thijs ym., 2004). Yksin oleminen näyttäytyy passiivisena epäsosiaalisena käyttäytymisenä; lapsi haluaa vapaaehtoisesti olla ja leikkiä yksin (Thijs ym., 2004; Repo, 2015). Toisaalta tunteiden säätelyvaikeudet voivat luoda ristiriitatilanteita vertaisryhmässä sekä altistaa lapsen sosiaalisille ongelmille ja siten vertaisryhmänsä torjunnalle (Schultz ym., 2001).

Tutkimuskirjallisuudesta nousi esille monipuolisesti erilaisia tukitoimia sekä huomioitavia seikkoja niiden järjestämisestä. Jotta tukitoimia voidaan suunnitella sekä toteuttaa tehokkaasti ja onnistuneesti, tulee jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet tuntea ja huomioida (Ahonen, 2015; Pihlaja, 2018). Arjen struktuuri on tärkeä rakentaa yhteisten pelisääntöjen, toiminnan suunnittelun ja pienryhmätoiminnan kautta (Ahonen, 2015; Opas, 2013). Varhaiskasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa korostuu toiminnanohjauksen ja ennakkoinnin lisäksi erityisesti

positiivinen palaute ja toivotun käyttäytymisen vahvistaminen (Ahonen, 2015; Eklund & Heinonen, 2020). Varhaiskasvattajan sensitiivinen läsnäolo luo turvallisen ympäristön lapsen leikkiä ja kehittyä (Ahonen, 2015). Myös vertaissuhteiden sekä sosiaalisten taitojen ja tunteiden säätelyn kehittymisen tukeminen on tärkeä tukitoimi (Ahonen, 2015; Eklund & Heinonen, 2020; Pihlaja, 2018). Tuloksia tarkastellessamme huomasimme, että varhaiserityiskasvatus sulautuu vahvasti tavallisen päiväkotiryhmän arkeen, jonka vuoksi sen erittely on hyvin vaikeaa – ellei jopa mahdotonta (Korkalainen, 2009).

## 7 Pohdinta

Tutkimustuloksia tarkastellessamme huomasimme, että sosioemotionaalisiin haasteisiin vaikuttaa lapsen yksilöllinen kehittyminen, ja ne voivat näyttäytyä monin eri tavoin. Tutkielmamme aloittaessamme meitä askarrutti se, johtuuko itsesäätelyn vaikeudet käyttäytymisen häiriöistä vai johtuuko käyttäytymisen häiriöt itsesäätelyn vaikeuksista. Käyttämämme tutkimusaineiston pohjalta aihe on selkeästi moninainen, eikä yksiselitteistä vastausta ole. Lukevamme ja omien kokemustemme pohjalta Ahosen (2015) ajatus siitä, että itsesäätelytaidot ovat sosioemotionaalisten haasteiden taustalla oleva tekijä, on kuitenkin mielestämme luontevin.

On myös tärkeää muistaa, että itsesäätelytaidot voivat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen monin eri tavoin. Olemmekin koonneet tutkielmassamme yhteen tarpeellista tietoa sosioemotionaalisista haasteista helpottamaan tuen tarpeiden tunnistamista sekä kattavasti tietoa tukitoimista varhaiskasvattajille työvälineiksi työnsä arkeen. Tukitoimia on saatavilla monipuolisesti ja niiden järjestäminen tulisi aina suunnitella lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. Kaikkia esittämämme tukitoimia ei siis aina ole tarpeen hyödyntää jokaisen lapsen kohdalla.

Varhaiserityiskasvatus sulautuu vahvasti tavallisen päiväkotiryhmän arkeen, jonka vuoksi sen erittely on hyvin vaikeaa – ellei jopa mahdotonta. Tulimmekin tulosten perusteella siihen johtopäätökseen, ettei varhaiserityiskasvatusta kenties ole edes tarpeen eritellä varhaiskasvatuksesta. Tätä ajatustahan tukee myös Korkalainen (2009), joka jo aiemminkin toteaa varhaiserityiskasvatuksen integroituvan varhaiskasvatukseen eikä se hänen mukaansa todellisuudessa siis poikkeaa arjen perustyöstä.

Omakohdaiset kokemuksemme esimerkiksi harjoitteluissa ovat osoittaneet tukitoimien käytön vaihtelevan suurestikin eri päiväkotien ja lapsiryhmien välillä. Yhtäällä näyttäisi siltä, että varhaiskasvattajilla ei välttämättä ole tarvittavaa osaamista tuen tarpeen tunnistamiseksi tai tukitoimien järjestämiseksi, kuten Ahonen (2015) ja Viitala (2014) ovat jo edelläkin todenneet. Toisaalla puolestaan tuen tarpeeseen osataan ja uskalletaan tarttua ja tukitoimet näyttäytyvät varsin saumattomana osana päiväkotiryhmän arkea. Tutkimustulostemme pohjalta toteammekin tukitoimia kyllä olevan, mutta ne eivät välttämättä vain aina pääse täydellä painollaan käytäntöön asti.

Kattava ja ajantasainen aineisto sekä tutkimuskysymysten rajaaminen selkeästi ja tarkasti lisäävät tutkielman luotettavuutta. Pyrimmekin saamaan mahdollisimman tuoretta tietoa, jotta se



olisi myös mahdollisimman ajantasaista ja luotettavaa. Vaikka aineistoa sinällään löytyi runsaasti, konkreettisten tukitoimien löytyminen tuntui ajoittain haastavalta. Useat tutkimukset liittyivät aiheeseemme teoriapohjalta, mutta varsinaisesti tukitoimia niistä ei suoraa löytynyt; niin sanotut ”kansankieliset” ohjeet puuttuivat. Tutkielmasta saa mielestämme laajan kuvan niistä ja tukitoimet ovat konkreettisia asioita.

Aineistoin rajaus ajallisesti vaikutti todennäköisesti myös siihen, että sitä oli myös varsin kattavasti tarjolla verkossa. Lisäksi verkosta löytyvä aineisto oli suurelta osin kansainvälistä, mikä sai meidät pohtimaan sitä, soveltuuko sieltä nousevat tukitoimet suoraan Suomen kontekstiin. Kirjallisuudessa itsessäänkin nousi ajoittain esiin se, kuinka käsitteiden määrittelyyn vaikuttaa sekä kulttuuri- että kontekstisidonnaisuus – mitä esimerkiksi ”tavallista vilkkaamman” ylipäättään ajatellaan tarkoittavan (Denham, 2006; Smart & Sanson, 2001). Osin tukitoimia onkin hyvä tarkastella kriittisesti ja soveltaa niitä omaan toimintaympäristöön sopiviksi.

Tutkimustulosten luotettavuudessa myös käytännönsovellusten näkökulma toi omat haasteensa; tällä tutkielmallamme emme vielä saa kokonaiskuvaa teorian ja käytännön suhteesta kentällä. Tiedostimme tämän ja tarkoituksenamme olikin tässä vaiheessa keskittyä keräämään olemassa olevaa teoratietoa, jotta myöhemmin sen pohjalta voisi rakentaa esimerkiksi pro gradu -tutkielmaa. Tässä onkin oivallinen jatkokysymys: kuinka teoriassa olemassa olevat tukitoimet todellisuudessa toteutuvat päiväkotiryhmien arjessa vai toteutuvatko lainkaan? Tutkimuskysymyksen voisi viedä kentälle esimerkiksi haastattelututkimuksen muodossa ja siten selvittää kuinka teoria ja käytäntö todellisuudessa kohtaavat.

Toisaalta myös toinen mielenkiintoinen ja ajankohtainen tutkimuksen kehittelysuunta pro gradu -tutkielmaa ajatellen voisi olla esimerkiksi inkluusio ja sen vaikutukset tuen tarpeisiin ja tarjolla oleviin tukitoimiin päiväkotiryhmän arjessa. Kuten aiemmin jo mainitsimmekin, inkluusio toimi osin aiheemme innoittajana, mutta sen laajuuden ja monisäikeisyyden vuoksi päätimme rajata sen tässä vaiheessa tutkielmamme ulkopuolelle.

Tämän tutkielman tekeminen on ollut mielenkiintoinen prosessi, jonka aikana olemme laajentaneet käsitystämme lapsen sosioemotionaalisista tuen tarpeista sekä tukitoimista, joita päiväkodin lapsiryhmässä on niihin käytössä. Tästä on ammatillisesti hyötyä niin meille tulevana varhaiskasvattajina kuin muillekin alalla työskenteleville ja sitä myöten aiheen tutkiminen kehittää myös laadukasta varhaiskasvatusta. Toivommekin tämän tutkielmamme myötä varhaiskasvattajien tietoisuuden tukitoimista vahvistuvan ja heiltä uskallusta tuoda niitä päiväkotiryhmien arkeen.

## Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja* [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Ali-Hokka, A. (22.1.2020). Puremista, potkimista, lyömistä – lasten käyttämä väkivalta ja kielikäyttö on muuttunut yhä rajummaksi päiväkodeissa. *YLE*. Haettu 25.8.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11170619>
- Alijoki, A. (2006). *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen: Tukitoimet ja suoriutuminen*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2984-6>
- Aro, T. (2020a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn. Teoksessa T. Aro & M. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. p.) [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Aro, T. (2020b). Itsesäätelyn taitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. p.) [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Briggs-Gowan, M., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E., & Horwitz, S. M. (2006). Are Infant-Toddler Social-emotional and Behavioral Problems Transient? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(7), 849–858. <http://dx.doi.org/10.1097/01.chi.0000220849.48650.59>
- Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2007). Applying the Infant-Toddler Social & Emotional Assessment (ITSEA) and Brief-ITSEA in Early Intervention. *Infant Mental Health Journal*, 28(6), 564–583. <https://doi.org/10.1002/imhj.20154>
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Ammatilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa: M. Oulasmaa & R. Riihonen. *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 21–40). Väestöliitto.
- Coplan, R.C. & Weeks, M. (2009). Shy and Soft-spoken: Shyness, Pragmatic Language, and Socio-emotional Adjustment in Early Childhood. *Infant and Child Development*, 18, 238–254. <https://doi.org/10.1002/icd.622>

- Denham, S. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2020). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. p.) [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Fields, B. (2012). Getting the Balance Right: The Challenge of Balancing Praise and Correction for Early School Years Children who Exhibit Oppositional and Defiant Behaviour. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 24–28. <https://doi.org/10.1177%2F183693911203700404>
- Greene, R.W. (2005). *Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Hartas, D. (2011). Children's Language and Behavioural, Social and Emotional Difficulties and Prosocial Behaviour During the Toddler Years and at School Entry. *British Journal of Special Education*, 38(2), 83–91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00507.x>
- Kangasniemi, M., Pietilä, A-M., Utriainen, K., Jääskeläinen, P., Ahonen, S-M & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4). 291–301. Haettu Elektra-kokoelmasta.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys*. (5. p.). Helsinki: WSOY.
- Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3616-7>
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine ja M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 13–38). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Manner, M. (24.5.2019). Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: ”Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu”. *Opettaja*. Haettu 25.8.2020 osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/inklusion-pulmat-tuovat-opettajille-riittamattomyyden-tunteita-naemme-koko-ajan-sita-etta-oikea-aikainen-tuki-puuttuu/>

- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J. & Lahtinen, U. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.) [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Mihic, J. & Novak, M. (2018). Importance of Child Emotion Regulation for Prevention of Internalized and Externalized Problems. *JECER*, 7(2), 235–254.
- Opas, M. (2013). Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä : Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 141–166). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus*. Raportit ja selvitykset 2017:17. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Oulun yliopisto. (n.d.). *Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma : Varhaiskasvatuksen suuntautumisvaihtoehto 2019–2020*. Haettu osoitteesta [https://www.oulu.fi/sites/default/files/content/VAKA\\_KK\\_2019-2020.pdf](https://www.oulu.fi/sites/default/files/content/VAKA_KK_2019-2020.pdf)
- Peitso, S. & Närhi, V. (2020). Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro & M. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. p.) [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa: Näkökulmana inklusio. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 40(2), 146–156.
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Varhaiserityiskasvatus* [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poikkeus, A-M. (2020). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. p.) [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. (2020). Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päiväkodin kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. p.) [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.

- Raver, C. & Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- and Four-Year-Olds*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy* (2. uud. p.) [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Salminen A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkijohtaminen 4. Vaasa. Haettu osoitteesta [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (Toim.) *Positiivisen psykologian voima* [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet* [Adobe Digital Editions]. Haettu Ellibs-kokoelmasta.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P. & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion Knowledge in Economically Disadvantaged Children: Self-regulatory Antecedents and Relations to Social Difficulties and Withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(1), 53–67. <https://doi.org/10.1017/S0954579401001043>
- Smart, D. & Sanson, A. (2001). Children's Social Competence: The Role of Temperament and Behaviour. *Family Matters*, 59, 10–15.
- Steed, E. A. (2011) Adapting the Behavior Education Program for Preschool Settings. *Beyond behavior*, 20(1), 37–41.
- Stormont, M. & Reinke, W. (2009). The Importance of Precorrective Statements and Behavior-Specific Praise and Strategies to Increase Their Use. *Beyond behavior*, 18(3), 26–32.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y., de Jong, P. F., van der Leij, A., & van Leeuwen, M. G. P. (2004). Internalizing Behaviors Among Kindergarten Children: Measuring Dimensions of Social Withdrawal With a Checklist. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(4), 802–812. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304\\_15](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_15)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446790512>

- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä studies in education, psychology, and social research, 501. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wichmann, C., Coplan, R. J., & Daniels, T. (2004). The Social Cognitions of Socially Withdrawn Children. *Social Development*, 13(3), 377–392. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00273.x>